

Suse Petersen

# Klassenmusizieren in Luzern

## Evaluationsbericht

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 23

---

## Impressum

Suse Petersen (2020): Klassenmusizieren in Luzern  
Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 23  
Herausgegeben von Marc-Antoine Camp. Luzern: Hochschule Luzern – Musik,  
[https://zenodo.org/collection/user-lorv\\_hslu\\_m\\_fb](https://zenodo.org/collection/user-lorv_hslu_m_fb)

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes: Klassenmusizieren in Luzern (2017-2020)

Projektmitarbeitende: Suse Petersen, Marc-Antoine Camp

Projektpartner: Schule und Kultur im Kanton Luzern (SchuKuLu), Albin Bieri  
Schulhaus Fluhmühle, Luzern  
Schulhaus Sprengi, Emmenbrücke  
Schulhaus Dorf, Buchrain



Das Projekt «Klassenmusizieren in Luzern» wurde von der Stiftung Mercator Schweiz, der Fondation SUISA und der Stiftung Kind & Musik unterstützt.

**STIFTUNG  
MERCATOR  
SCHWEIZ**



In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der Fokus der Untersuchungen liegt bei musikpädagogischen Themen in ihren musikpsychologischen, musikethnologischen und musikhistorischen Dimensionen. Kontakte zu den Autorinnen und Autoren finden sich bei den Projektbeschreibungen auf der Webseite der Hochschule Luzern ([www.hslu.ch/de-ch/musik](http://www.hslu.ch/de-ch/musik) > Forschung > Musikpädagogik).

© Hochschule Luzern – Musik, 2022

Dieses Werk steht unter einer Creative Commons-Lizenz 4.0:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

---

## Abstract

Im Projekt *Klassenmusizieren in Luzern* (KlaMuLu) der Hochschule Luzern – Musik und von Schule & Kultur im Kanton Luzern (SchuKuLu) wurden während zweier Schuljahre (2018/19-2019/20) vier Klassen im Kanton Luzern als Bläserklassen geführt. Das Klassenmusizieren erfolgte jeweils in einem Teamteaching von Klassenlehrperson und einer Musiklehrperson. Begleitend wurde eine Evaluation mit Interviews und Fragebogen durchgeführt, in die weitere sechs Klassen mit Klassenmusizieren aus anderen Schulen sowie zwei Kontrollklassen ohne Klassenmusizieren eingebunden waren. Im vorliegenden Bericht werden die Evaluationsergebnisse präsentiert.

Insgesamt waren die Rückmeldungen der Klassen- und Musiklehrpersonen sowohl hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, ihrer Rollen und des Teamteaching als auch hinsichtlich der Wirkungen des Klassenmusizierens auf die Schülerinnen und Schüler sehr positiv. Die Lehrpersonen beurteilten das Klassenmusizieren für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auf individueller, sozialer und musikalischer Ebene als äusserst vorteilhaft. Zudem sahen sie das Projekt als Chance für viele der teilnehmenden Kinder, überhaupt ein Musikinstrument zu erlernen und die Erfahrung des gemeinsamen Musizierens zu machen. Bei diesen Kindern waren die Voraussetzungen und die musikalischen Anregungen im familiären Umfeld für einen ausserschulischen Einstieg in die Musik kaum vorhanden.

Als herausfordernd wurde die Anfangszeit des Klassenmusizierens beschrieben. Insbesondere bei den Musiklehrpersonen gab es zu Beginn Unsicherheiten beim Unterricht im Klassensetting, was sich aber durch das Teamteaching mit der Klassenlehrperson in kurzer Zeit legte. Teilweise stellten fehlende Motivation, Verhaltensauffälligkeiten und/oder die kognitive Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Diese hingen jedoch mit allgemein schwierigen Bedingungen zusammen, die in einzelnen Klassen durch die heterogene Zusammensetzung und die sozioökonomischen Familienhintergründe der Schülerinnen und Schüler bestanden.

Die Schülerinnen und Schüler selbst berichteten ebenfalls hauptsächlich positiv über das Klassenmusizieren und das Erlernen eines Instrumentes in der Schule. Sie schätzten insbesondere das gemeinsame Spielen und die Auftritte vor Publikum. Kritisch wurden das Reden und das Stören anderer Kinder beispielsweise während Spielpausen oder dem Vorspielen einzelner Register gesehen. Vereinzelt wurden Schwierigkeiten mit dem Instrument, dem Notenlesen oder dem Üben angegeben.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, die auf die Entwicklung des Schul- und Klassenklimas sowie des Sozial- und Lernverhaltens ausgerichtet war, sind schwieriger zusammenzufassen. Dies liegt vor allem daran, dass die COVID-19-Schutzmassnahmen mit wochenlangen Schulschliessungen und Distanzunterricht im letzten Schulhalbjahr die Daten der letzten Erhebung beeinflusst haben dürften. Die Erläuterungen der Lehrpersonen zu diesem Zeitraum helfen zwar bei der Einordnung der Daten aus der Fragebogenerhebung, können die Schwierigkeiten bei deren Interpretation jedoch nicht behe-

ben. So liessen sich über die zwei Projektjahre hinweg kaum eindeutige Entwicklungsrichtungen der untersuchten Aspekte erkennen. Grundsätzlich ist anzumerken, dass Veränderungen nicht allein auf das Klassenmusizieren zurückgehen, vielmehr Entwicklungen im Schul- und Klassenklima und im Lern- und Sozialverhalten Folge von Reifungsprozessen der Schülerinnen und Schüler, von gelungener Bildungsarbeit der Lehrpersonen mit den Klassen oder von ausserordentlichen Situationen wie der COVID-19-Pandemie sein können. Die Ansicht der Lehrpersonen aber, dass das Klassenmusizieren in verschiedenen Bereichen unterstützend und fördernd wirkt, deutet auf eine positive Wirkung des Klassenmusizierens. Es wird herausgestrichen, dass das Klassenmusizieren von Schülerinnen und Schülern vielfältige Wahrnehmungs- und Interaktionskompetenzen eingefordert und zu deren Entwicklung beigetragen hat. Gegenüber anderen Fächern spricht das Klassenmusizieren die Schülerinnen und Schüler in einer besonderen Art an und kann in seiner positiven Wirkung auch für den Unterricht in anderen Fächern gewinnbringend sein.

Die das Projekt begleitende Evaluation diene der Optimierung des Klassenmusizierens und der Ausarbeitung von Empfehlungen für zukünftige Durchführungen. Deshalb werden Schwierigkeiten und Herausforderungen, insbesondere bei den Interviewergebnissen, umfassend thematisiert. Grundsätzlich sind die Erfahrungen mit Bläserklassen und dem Klassenmusizieren jedoch äusserst positiv. Das gemeinsame Musizieren als Klasse ist für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eine Erfahrung, die sie musikalisch, kulturell und sozial fördern und die Schulzeit wesentlich bereichern kann.

---

# Inhaltsverzeichnis

---

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>1</b>   | <b>Projektbeschreibung</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2</b>   | <b>Evaluation</b>   | <b>1</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Vorgehen und Durchführung</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>2.2</b> | <b>Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Evaluation</b> .....                  | <b>2</b>  |
| <b>3</b>   | <b>Ergebnisse aus den Interviews</b>  | <b>2</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>Informationen zur Durchführung und Auswertung der Interviews</b> .....           | <b>2</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>Erkenntnisse aus den Interviews mit den Lehrpersonen</b> .....                   | <b>3</b>  |
| 3.2.1      | Durchführung des Klassenmusizierens .....   | 3         |
| 3.2.2      | Durchführung während und nach der Covid-19-Schulschliessung .....                   | 5         |
| 3.2.3      | Chancen, Sinn und Langzeitwirkung.....  | 6         |
| 3.2.4      | Lehrplan 21 und Lehrmittel.....   | 7         |
| 3.2.5      | (Musikalisches) Lernen und Lehren .....   | 8         |
| 3.2.6      | Sozial- und Lernverhalten .....   | 9         |
| 3.2.7      | Klassenklima / Klassenzusammenhalt.....   | 10        |
| 3.2.8      | (Nicht) Projektklasse sein .....  | 11        |
| 3.2.9      | Spezifische Herausforderungen.....  | 11        |
| 3.2.10     | Teamteaching und eigene Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen .....                 | 12        |
| <b>3.3</b> | <b>Erkenntnisse aus den Interviews mit den Schülern und Schülerinnen</b> .....      | <b>14</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Erkenntnisse aus den Interviews betreffend die Einschätzung der Eltern</b> ..... | <b>14</b> |
| <b>4</b>   | <b>Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung</b>  | <b>15</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Informationen zur Erhebung und Auswertung der Fragebogendaten</b> .....          | <b>15</b> |
| 4.1.1      | Fragebogen und Erhebung.....  | 15        |
| 4.1.2      | Stichprobe und Zeitplan .....   | 16        |
| <b>4.2</b> | <b>Erkenntnisse aus den Fragebogendaten</b> .....                                   | <b>17</b> |
| 4.2.1      | Schul- und Klassenklima 5.-6. Klassen (LFSK 4-8) .....                              | 17        |
| 4.2.2      | Sozial-, Schul- und Lernklima 3.-4. Klassen (FEES 3-4).....                         | 22        |
| 4.2.3      | Sozial- und Lernverhalten 3.-6. Klassen (SSL und LSL).....                          | 25        |

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>5</b>  | <b>Diskussion</b>  | <b>34</b> |
| <b>6</b>  | <b>Empfehlungen für zukünftige Klassenmusizierprojekte</b> | <b>36</b> |
| <b>7</b>  | <b>Literaturempfehlungen</b>                               | <b>37</b> |
| <b>8</b>  | <b>Quellen</b>   | <b>39</b> |
| <b>9</b>  | <b>Tabellenverzeichnis</b>                                 | <b>39</b> |
| <b>10</b> | <b>Abbildungsverzeichnis</b>                               | <b>39</b> |

---

## 1 Projektbeschreibung

Mit dem Projekt *Klassenmusizieren in Luzern (KlaMuLu)* der Hochschule Luzern – Musik (HSLU M) und von Schule & Kultur im Kanton Luzern (SchuKuLu) mit Klassen in Luzern (Schulhaus Fluhmühle), Emmenbrücke (Schulhaus Sprengi) und Buchrain (Schulhaus Dorf) erhielten Primarschüler und Primarschülerinnen der dritten bis sechsten Klasse die Möglichkeit zum Klassenmusizieren in Bläserklassen. Der Unterricht wurde im Teamteaching von Klassenlehrperson und Musiklehrperson durchgeführt. Den beteiligten Lehrpersonen stand ein im Klassenmusizieren versierter Coach von der Hochschule Luzern – Musik auf Anfrage zur Verfügung.

Alle teilnehmenden Schüler und Schülerinnen (SuS) spielten ein Instrument und wurden damit unabhängig vom sozioökonomischen Status des Elternhauses und kulturellen Hintergrund an das gemeinsame Instrumentalspiel herangeführt. Für diejenigen, deren Umgang mit Musik bisher mehrheitlich hörend erfolgte, bot diese Form des Musikunterrichts einen Einstieg in musikalische Fertigkeiten und künstlerische Ausdrucksweisen. Für andere, die bereits an einer Musikschule Unterricht besuchten, wurde der Zugang zu einem neuen Instrument oder weitere Spielpraxis auf ihrem Instrument ermöglicht. Für alle bot das Klassenmusizieren eine Erfahrung im Ensemblespiel und diente der Ausbildung musikalischer Kompetenzen in verschiedenen Bereichen gemäss Lehrplan 21. Das Klassenmusizieren sollte zudem die Fähigkeit zur Interaktion weiterentwickeln und soziale Kompetenzen fördern.

---

## 2 Evaluation

### 2.1 Vorgehen und Durchführung

Das Projekt wurde mit einer fortlaufenden Evaluation begleitet, welche Fragebogen, Interviews und Unterrichtsbesuche umfasste. Es wurden die Perspektiven und Erfahrungen der teilnehmenden SuS, Musiklehrpersonen und Primarlehrpersonen, insbesondere hinsichtlich des Sozial- und Lernverhaltens sowie der Entwicklung des Schul- und Klassenklimas, erhoben und ausgewertet. Im Zentrum stand die Frage, wie sich die Wahrnehmungen der untersuchten Aspekte bei den SuS sowie den Lehrpersonen im Projektverlauf entwickelten. Ziel der Evaluation war es auch, Empfehlungen für zukünftige Klassenmusizierprojekte formulieren zu können.

Zu Projektbeginn, nach einem und nach zwei Schuljahren wurden Gespräche (bzw. schriftliche Rückmeldungen) mit den beteiligten Primarschul- und Musiklehrpersonen zu ihren Erwartungen, zur Umsetzung und zu möglichen Wirkungen des Klassenmusizierens auf die SuS und sie selbst durchgeführt. Zudem wurde zu den genannten Zeitpunkten mit einzelnen SuS jeder Klasse über ihre Erfahrungen mit dem Klassenmusizieren gesprochen. Am Projektende wurde eine grössere Anzahl an SuS schriftlich befragt (vgl. Kapitel 3.1).

Die Fragebogen wurden ebenfalls jeweils zu Beginn, nach einem Schuljahr und nach zwei Schuljahren des Klassenmusizierens verteilt (vgl. Kapitel 4.1), wobei die dritten/vierten und fünften/sechsten Klassen jeweils einen anderen Fragebogen zum Schul- und Klassenklima ausfüllten, da kein entsprechender Fragebogen für alle Klassenstufen validiert war. Die Erhebung erfolgte bei den fünften/sechsten Klassen mittels des *Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe* (LFSK 4-8) und bei den dritten/vierten Klassen mittels des *Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* (FEES 3-4). Das

Lern- und Sozialverhalten wurde bei allen Klassenstufen mittels der *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (SSL) sowie der *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (LSL) erhoben; die LSL wurde von den Klassenlehrpersonen ausgefüllt (vgl. Kapitel 4.1.2, Tabelle 1).

Neben den Bläserklassen des Projekts KlaMuLu konnten weitere Klassen in die Evaluation eingebunden und die Datenbasis erweitert werden, nämlich eine Klasse aus Horw und fünf Klassen im Projekt *Kultur im Zentrum KiZ* (<https://www.schulekriens-zentrum.ch/kiz>) aus Kriens (Zentrumsschulhäuser). Zudem nahmen zwei Kontrollklassen (jeweils eine dritte/vierte und eine fünfte/sechste Klasse), die keine Intervention durch Klassenmusizieren erhielten, an den Fragebogenerhebungen teil; zusätzliche Kontrollklassen mit einer anderen Intervention statt Klassenmusizieren waren nicht finanzierbar. Im Kapitel 3 des Evaluationsberichts sind die Erkenntnisse aus den Interviewdaten während der beiden Projektjahre mit Lehrpersonen und SuS abgebildet, während Kapitel 4 die Resultate aus den Fragebogenerhebungen umfasst. Im Anschluss werden kritische Punkte diskutiert sowie Empfehlungen für zukünftige Klassenmusizierprojekte formuliert.

## 2.2 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Evaluation

Bei der Auswertung muss berücksichtigt werden, dass allfällige Veränderungen in der Wahrnehmung der untersuchten Aspekte auch durch andere Faktoren wie beispielsweise weitere Massnahmen oder Projekte an den Schulen oder in den Klassen, Lehrpersonenverhalten, Reifung der SuS, Gruppendynamiken etc. beeinflusst sein können. Einen gewichtigen Einflussfaktor für das hier evaluierte Klassenmusizieren stellte die COVID-19-Pandemie dar. Zu Beginn des letzten Projekthalbjahres, im März 2020, führte die Pandemie zu einer Schliessung der Schulen und einem mehrwöchigen Distanzunterricht. Meist wurde das Klassenmusizieren auch nach der Schulöffnung aufgrund der besonderen Massnahmen für Blasmusikinstrumente nicht wieder im vorherigen Masse aufgenommen. Während die Fragebogenerhebung – auch dank des ausserordentlichen Engagements der Lehrpersonen – erfolgen konnte, war es nicht möglich, die persönlichen Interviews mit den Lehrpersonen und SuS durchzuführen. Stattdessen wurden die Lehrpersonen schriftlich befragt und bei einzelnen SuS aus einigen Klassen ebenfalls schriftliche Rückmeldungen eingeholt. Die letzte «Interviewrunde» nach den beiden Projektjahren ist somit nicht direkt mit den ersten Erhebungen zu Beginn und nach einem Schuljahr vergleichbar. Dies trifft – trotz Durchführung – auch auf die Fragebogen zu, da das Schulhalbjahr gänzlich anders verlief als normalerweise. Inwiefern die Ergebnisse deshalb verzerrt sind, kann nur ansatzweise eruiert werden; ein Einfluss der besonderen Umstände ist aber anzunehmen. Jedenfalls ergaben sich damit Schwierigkeiten bei der Interpretation der Fragebogendaten, was bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

---

## 3 Ergebnisse aus den Interviews

### 3.1 Informationen zur Durchführung und Auswertung der Interviews

Im August/September 2018 sind 7 Primarlehrpersonen und 6 Musiklehrpersonen und im Juni/Juli 2019 10 Primarlehrpersonen und 6 Musiklehrpersonen sowie 20 Primarschüler und -schülerinnen der am Klassenmusizieren teilnehmenden 3.-5. Klassen in Buchrain, Emmenbrücke, Horw, Kriens und Luzern interviewt worden, zudem 2 Lehrpersonen von nicht teilnehmenden Klassen. Ausserdem sind – durch einen früheren Start des KiZ Projektes in Kriens – bereits im September 2017 und Juni 2018 Interviews mit 3 Primarlehrpersonen durchgeführt worden. In Emmenbrücke, Luzern und Horw unterrichtete jeweils eine Musiklehrperson in jeder Klasse, in Buchrain unterrichtete eine Musiklehrperson die beiden Projektklassen und in Kriens unterrichteten drei Musiklehrpersonen die fünf KiZ-Klassen,



allerdings nahmen nur zwei dieser drei Musiklehrpersonen an den Interviews der Evaluation teil. Die Interviews mit den 18 verschiedenen Lehrpersonen und 20 SuS wurden schriftlich protokolliert und mit Unterstützung der Software MAXQDA ausgewertet. Des Weiteren wurden zwischen Juni und Oktober 2020 schriftliche Rückmeldungen von 7 Primarlehrpersonen und 6 Musiklehrpersonen, sowie im Juni und Juli 2020 schriftliche Rückmeldungen von 42 SuS aus vier Klassen eingeholt – dies anstelle der Einzelinterviews, die aufgrund der COVID-19-Pandemie nicht stattfinden konnten.

Die Ergebnisse werden nachfolgend ohne Nennung der Schulen der Beteiligten dargestellt, um die Anonymität zu wahren, da teilweise nur je eine Primarschul- bzw. Musiklehrperson pro Schule interviewt bzw. befragt wurde. Die Schule wird nur genannt, wenn projektbezogene Spezifika zum Kernprojekt KlaMuLu in Buchrain, Luzern oder Emmenbrücke, zu KiZ in Kriens oder der Bläserklasse in Horw zu ergänzen sind. Anzumerken ist, dass in Kriens keine Bläserklassen im klassischen Sinne geführt wurden, sondern klassenübergreifend (und teils mit Instrumenten wie E-Bass, Gitarre, Keyboard und Schlagzeug) gearbeitet wurde. Auch in Horw war die Ausgangslage durch grössere finanzielle und personelle Ressourcen im Vergleich zu den anderen Schulen teilweise eine andere.

## 3.2 Erkenntnisse aus den Interviews mit den Lehrpersonen

### 3.2.1 Durchführung des Klassenmusizierens

Grundsätzlich war der **Start des Klassenmusizierens** für die Lehrpersonen spannend und herausfordernd. Als Herausforderung wurde vor allem genannt, mit einer ganzen Schulklasse zu musizieren, verschiedene Instrumentengruppen einzubeziehen und jedem Kind ein Instrument spielen zu lehren. Entgegen teilweise gehegter Befürchtungen der Lehrpersonen, ob das Klassenmusizieren wirklich machbar ist, erwies sich der Unterricht für die Lehrpersonen als gut durchführbar. Es wird vermerkt, dass das Projekt ein «Quantum Unklarheit, aber auch eine Verheissung» mit sich bringt, im Sinne eines Nichtwissens, wohin es geht, was im sonstigen Unterrichtsalltag weniger der Fall ist.

Vor allem in der Anfangszeit war der **Organisationsaufwand** relativ gross (Organisation der Aufbewahrung und Transporte der Instrumente, des Materials wie Notenständer oder Stühle für den Unterricht, Erarbeitung eines geeigneten Ablaufs der Lektionen, Aufteilung der Aufgaben zwischen Musik- und Primarlehrperson etc.). Es dauerte jeweils einige Zeit, bis sich alles eingespielt hatte – zumal die Zuteilung der Instrumente an die Kinder nach einer Phase des Kennenlernens und Ausprobierens erfolgte und die eigentlichen Bläserstunden demnach erst nach einigen Wochen starteten. Erfreulich war für alle Beteiligten, dass in allen Klassen des Kernprojektes KlaMuLu und in Horw alle SuS ein Instrument von ihrer Prioritätenliste erhalten haben (es waren meist 3 Instrumente als Priorität auswählbar). Die Instrumentenverteilung in Kriens wurde aufgrund der andersartigen Projektanlage nicht ausgewertet, doch zeigte sich, dass sich hier die Instrumentenzusammensetzung mit der Zeit einer klassischen Bläserklasse angenähert hat, da sich der organisatorische Aufwand mit vielen Instrumentengruppen als zu hoch erwies (z.B. E-Bass mit der Verkabelung).

Das erste Halbjahr kann demnach als Findungsphase bezeichnet werden, welche aufgrund der Individualität jeder Klasse und Schule wohl auch mit vorgängigen Empfehlungen nicht gänzlich ohne Unsicherheiten durchlaufen werden kann – ausser wenn die Lehrpersonen selber das Klassenmusizieren schon durchgeführt und auf die jeweiligen Bedingungen angepasste Erfahrungen gesammelt haben. Wenn der erste Auftritt absolviert war, hatte sich häufig die anfängliche Spannung gelegt. Das Präsentieren wurde dabei von den Lehrpersonen von Beginn weg als wichtig erachtet; das Üben erhielt durch die Auftritte ein anderes Gewicht (vgl. Kapitel 3.2.6).

Im zweiten Jahr der Bläserklassen konnten die Lehrpersonen auf die im ersten Schuljahr erarbeitete Basis aufbauen und weitere Fortschritte erzielen. Teilweise wurde auch verstärkt in kleineren Gruppen geprobt, während die anderen Kinder einer Klasse in Registergruppen zusammenspielten oder weitere musikalische Aktivitäten wie Rhythmusübungen durchführten.

Die **zwei Lektionen Klassenmusizieren pro Woche** im KlaMuLu und in Horw wurden teilweise in einer Doppellektion, teilweise an zwei Tagen mit je einer Lektion durchgeführt, wobei sich Lehrpersonen jeweils für beide Varianten aussprachen. Die Doppellektion bot vor allem den Vorteil, dass Auf- und Abbau weniger Zeit pro Lektion benötigten, die zwei Einzellektionen hatten den Vorteil, dass mindestens zweimal pro Woche im Klassenverband gespielt wurde. In Kriens wurde der Montag-nachmittag klassenübergreifend für das KiZ Projekt eingesetzt.

Die meisten Lehrpersonen wünschten sich grundsätzlich mehr Zeit für den Unterricht, was auch Vertiefungen erlauben würde. So musste es teilweise sehr schnell gehen, und es fehlte die Zeit für grundlegende Arbeit oder auch häufigere Wiederholungen am Instrument (die Zeit, die man im Einzelunterricht hat; vgl. Musikschule in Kapitel 3.2.3). Dennoch wurde das Erlernen von Blasinstrumenten im Klassenverband als sinnvoll und machbar gesehen.

Ein Aspekt, welcher immer wieder und von allen Lehrpersonen erwähnt wurde, ist die fehlende **Zeit für den Austausch unter den Lehrpersonen** – dies sowohl im Kernprojekt KlaMuLu als auch in Kriens beim KiZ Projekt. Dies lag daran, dass einerseits die Primarlehrpersonen vor und nach dem Klassenmusizieren wieder Unterricht in anderen Fächern durchzuführen hatten, dass andererseits die Musiklehrpersonen nur für das Klassenmusizieren an die Schulen kamen und nicht beispielsweise in Pausenzeiten an der Schule anwesend waren (vgl. Kapitel 3.2.10).

Horw mag bezüglich der Zeit für den Austausch eine Ausnahme bilden, da bessere Rahmenbedingungen hinsichtlich der Infrastruktur und der finanziellen und personellen Ressourcen bestanden. So wurde die Bläserklasse in Horw in einer engen Verflechtung mit der Musikschule geführt. Vorteilhaft war dabei die räumliche Nähe der Musik- und Primarschule. Die Situierung von schulischer und auserschulisch-musikalischer Infrastruktur auf demselben Areal vereinfachte Absprachen, gewährte mehr zeitliche Flexibilität und ermöglichte eine starke Anbindung der Bläserklasse an die Aktivitäten der Musikschule (beispielsweise die Teilnahme am Ensemblekonzert der Musikschule). In Horw konnten auch zusätzliche Registerproben ohne Zusatzkosten angeboten werden, da diese durch die Stelle des Musikschulleiters abgedeckt wurden. Diese Konstellation erwies sich letztlich auch für das musikalische Lernen der SuS als förderlich. Allerdings muss festgehalten werden, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in Horw etwas weniger durchmischt war bzw. verhältnismässig weniger Kinder mit Migrationshintergrund und/oder aus schwierigeren sozioökonomischen Verhältnissen in den Klassen waren als an den anderen Projektschulen, was Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Fortschritte des musikalischen Könnens der SuS im Projektverlauf hatte. So zeigten sich einige Aspekte, die im Folgenden kritisch beleuchtet werden, in Horw weniger.

Die **zweijährige Projektdauer** wurde meist als genau richtig beurteilt, sowohl von den Lehrpersonen als auch – wie von den Lehrpersonen berichtet – von den SuS, die das Projekt schätzten, jedoch nach zwei Jahren einen Abschluss gut fanden. Dabei war die Endphase des Klassenmusizierens bei allen Klassen durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst (vgl. Kapitel 3.2.2).

Eine **Fortsetzung des Klassenmusizierens** an den Schulen konnte in den meisten Fällen mit denselben Lehrpersonen erreicht werden. Dies war ein wichtiges Ziel des Projektes, um dessen Nachhaltigkeit sicherzustellen. Die beteiligten Lehrpersonen können so von der Aufbauarbeit der Projektdurchführung profitieren und die eingespielten Prozesse weiterführen. Weitere SuS kommen in den Genuss

von zwei Jahren Instrumentalunterricht in der Gruppe, und im Schulhaus kann das Klassenmusizieren zunehmend als fester Bestandteil der Schulkultur wahrgenommen werden. So führt die Schule in Buchrain das Klassenmusizieren mit zwei Klassen durch die Gemeinde finanziert weiter. Das Schulhaus Fluhmühle führt das Klassenmusizieren mit einer erneuten Unterstützung durch die Stiftung Mercator Schweiz und SchuKuLu in reduziertem Umfang weiter. Der vierte Klassensatz der Instrumente des Kernprojektes KlaMuLu konnte an die Musikschule Rontal weitergegeben werden, welche sich schon im Rahmen der zwei Projektjahre in Buchrain stark engagiert hatte und mit einer neuen Klasse in Root das Klassenmusizieren startete. In Horw wird das Klassenmusizieren mit zwei Klassen durch die Gemeinde finanziert fortgesetzt. Das Projekt KiZ mit seinem soziokulturellen Ansatz wird in Kriens fortgesetzt, die langfristige Finanzierung und Durchführung bleibt jedoch trotz der positiven Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen schwierig. Es ist eine Grundproblematik, dass das Klassenmusizieren oft durch einmalige Projektfinanzierungen ermöglicht wird und die wertvolle Aufbauarbeit aufgrund fehlender Mittel nicht weiter genutzt werden kann. Meist steht und fällt eine Durch- und Fortführung des Klassenmusizierens mit dem Zuspruch oder Entzug einer entsprechenden Unterstützung durch die Gemeinde. Daher ist es ein immer wieder geäussertes Anliegen, dass eine Finanzierung für längere Zeit sichergestellt wird.

### **3.2.2 Durchführung während und nach der Covid-19-Schulschliessung**

Während der Schulschliessung vom 13. März 2020 bis zum 11. Mai 2020 entfiel auch der Bläserklassenunterricht. Je nach Klasse wurde der Unterricht gänzlich ausgesetzt oder es wurden den Schülerinnen und Schülern Aufgaben aufgetragen wie Rhythmusübungen, Notenrätsel oder das Aufnehmen einzelner Stücke. Die Häufigkeit, mit der die Instrumente zum Üben nach Hause genommen und auch genutzt wurden, schwankte dabei stark. Einige Kinder liessen ihr Instrument die ganzen Wochen in der Schule (vor allem in Klassen, in denen das Klassenmusizieren während der Schulschliessung gänzlich unterbrochen wurde), während andere regelmässig und ohne Aufforderung durch die Lehrpersonen zu Hause übten. Manche Klassen hatten das Üben auch während der Schulschliessung fix im Wochenplan integriert. In einzelnen Klassen konnten die SuS Zusatzmaterial anfordern oder zusätzlich bei der Musiklehrperson Angebote wahrnehmen. Diese Angebote wurden jedoch kaum genutzt. Grundsätzlich ist nach Ansicht der Lehrpersonen wertvolle Musikzeit verloren gegangen.

Nach Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts wurde in einzelnen Klassen kein Bläserklassenunterricht mehr aufgenommen, sondern es wurde Theorie- und Gesangsunterricht erteilt. In anderen Klassen wurde nur noch in Kleingruppen gespielt, während der Rest der Klasse andere musikalische Inhalte thematisierte. Es wurde berichtet, dass eine individuelle Förderung gerade von interessierten und musikalisch talentierten Kindern in diesen Kleingruppen oft besser möglich war, ebenso dass Kinder mit weniger Interesse, die im Klassenverband eher störend auffielen, besser geführt werden konnten. In anderen Klassen wurde der Bläserunterricht wieder aufgenommen und auch ein Abschlusskonzert durchgeführt, was von den entsprechenden Lehrpersonen als sehr wichtig für die SuS beurteilt wurde. Grundsätzlich wurde bemerkt, dass nach der langen Pause bei vielen Kindern das vor der Schulschliessung erarbeitete musikalische Niveau noch vorhanden war, andere jedoch praktisch von vorne anfangen mussten, was sich auch auf das Zusammenspielen auswirkte.

Die Lehrpersonen berichteten, dass die COVID-19-Pandemie bei der eigenen Gefühlslage bezüglich des Unterrichtens Spuren hinterliess. So bestände durch die Massnahmen wie Lüften und regelmässiges Händewaschen zusammengenommen ein zeitlicher Aufwand. Zudem hielten die SuS die Abstandsregeln kaum ein, womit teilweise eine Unsicherheit bezüglich des eigenen Schutzes herrschte. Die Musiklehrpersonen vermerkten, dass die Massnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie im Einzelunterricht der Musikschule deutlich einfacher umzusetzen seien.

Auch der Abschluss der zwei Projektjahre war bei allen Klassen mehr oder weniger durch die behördlichen oder schulischen Massnahmen beeinflusst. Entweder fand in den Klassen kein formeller Abschluss statt oder es wurde ein Video zusammengeschnitten, bei welchem die einzelnen Partien vorgängig separat in kleinen Schüler- und Schülerinnengruppen aufgenommen worden waren. Vereinzelt wurde ein Klassenkonzert, ein Konzert mit Eltern oder ein Schulhauskonzert organisiert. Öffentliche Abschlussauftritte mit weiterem Publikum gab es jedoch in keiner Klasse. Die Absage von Konzerten wurde von allen Beteiligten als sehr enttäuschend empfunden.

In Kriens wurde die klassenübergreifende Projektanlage nach der Wiederaufnahme des Unterrichts angepasst. Die Klassen wurden nicht mehr gemischt, sondern separat in Kleingruppen unterrichtet. Jedoch sollte ein gemeinsamer Abschluss möglich gemacht werden, was durch die Erstellung eines Abschlussvideos erfolgte, in dem die Aufnahmen der einzelnen Kinder von den Lehrpersonen zusammengeschnitten wurden. Das Video wurde bei Schuljahresende im Schulhaus gezeigt und war auf der Webseite der Schule abspielbar. Das Jahresprojekt «Die Krienser Stadtmusikanten» im Rahmen des Projektes KiZ konnte zum Bedauern der Lehrpersonen nicht wie geplant durchgeführt werden.

### 3.2.3 Chancen, Sinn und Langzeitwirkung

Die Lehrpersonen sahen das Klassenmusizieren als grosse Chance und «enormen Gewinn» für die Kinder, vor allem da «das sonst in dieser Klasse nicht möglich wäre» bzw. «es hier nicht üblich ist, dass ein Kind in der Musikschule ist». Musik (und die Musikschule) soll nicht nur für eine «Elite» sein. Derartige Projekte fördern die kulturelle Teilhabe, sorgen für einen Zugang für alle und damit für **Chancengerechtigkeit**. Dazu ist anzumerken, dass Musikschulen zwar Unterstützungsangebote haben, um auch bei finanziellen Schwierigkeiten den Instrumentalunterricht zu ermöglichen. Allerdings sind die Angebote teilweise – beispielsweise aufgrund fehlender Kenntnisse der Landessprachen der Eltern – nicht genügend bekannt oder der Instrumentalunterricht trotz Unterstützungsangeboten zu teuer. Vor allem fehlt der ausserschulischen Musikbildung die Möglichkeit, dass Kinder an musikinstrumentale Aktivitäten herangeführt werden können, wenn dies nicht in der Familie gefördert oder durch einen ausgebauten, auch nach der 3. Primarklasse weitergeführten Unterricht der Musikalischen Grundausbildung (Musikalische Grundschule, Musik und Bewegung, Rhythmik) ermöglicht wird.

Teilweise machten Kinder des Klassenmusizierens den Schritt zu einer **Anmeldung für den Instrumentalunterricht an einer Musikschule**, wobei der Anteil Kinder einer Klasse sehr unterschiedlich war: Es gab Klassen, bei denen sich kein Kind, und solche, bei denen sich mehrere Kinder anmeldeten, wobei die Klasse in Horw vermutlich aufgrund der sehr guten Rahmenbedingungen mit 9 Anmeldungen der insgesamt 15 SuS der Bläserklasse den höchsten Anteil verzeichnete. In diesem Zusammenhang wurde angemerkt, dass das Klassenmusizieren unabhängig von resultierenden Anmeldungen an einer Musikschule gewinnbringend sei. Zwar wurde auch berichtet, dass das Klassenmusizieren von einigen Instrumentallehrpersonen der Musikschulen als Konkurrenz gesehen wurde. Diese befürchteten, SuS zu verlieren oder gar nicht erst zu erhalten. Jedoch waren sich die Primar- und die Musiklehrpersonen, die auch an den Musikschulen unterrichten, einig, dass das Angebot als ergänzend zu sehen ist, da das Klassenmusizieren den Einzelunterricht nicht ersetzen könne. In einer der am Projekt beteiligten Gemeinden wurde in der Musikschule mit dem Projektcoach der Hochschule Luzern – Musik und der am Projekt beteiligten Musiklehrperson ein Informationsanlass zum Klassenmusizieren für die Musikschullehrpersonen durchgeführt, der Bedenken letzterer grösstenteils ausräumen konnte.

Projekte wie das Klassenmusizieren stiften gemäss den Lehrpersonen **Sinn im Schullalltag** und bieten die Chance, (die schweizerische) **Kultur kennenzulernen** und in eine andere Welt (die Welt der Musik) hineinzuhören bzw. in diese Welt integriert zu werden; es geht insbesondere «ein Törli auf für jene Kinder, die musikalisches Potential hätten und sonst nicht spielen könnten». Ein weiterer positi-

ver Aspekt ist der Kontrast zum Digitalen; das Musizieren schult gemäss den Lehrpersonen das praktische Denken und «analoge Fähigkeiten», da es etwas **Sinnliches** und «Händisches» ist. Zudem wurde erwähnt, dass solch ein Projekt aus den Erfahrungen in der Primarschule heraussticht und einen **bleibenden Rückblick** auf diese Zeit bieten kann.

Weiter berichteten die Lehrpersonen davon, dass das Klassenmusizieren eine Chance für sie ist, eine **andere Bindung zu den Schülern und Schülerinnen aufzubauen**, die Kinder von einer anderen Seite kennenzulernen und einzelne Kinder mit anderen Augen zu sehen; ein Junge ist beispielsweise aufgeblüht, hat an Selbstbewusstsein gewonnen, und die Lehrperson konnte ihn auch sonst im Unterricht besser motivieren. Auch wurde von der Freude berichtet, die die Lehrpersonen empfinden, wenn sie die «strahlenden Kindergesichter» sehen.

Allerdings waren einzelne Lehrpersonen auch der Ansicht, dass das **Bewusstsein für die sich bietende Chance bei einigen Kindern nicht gross genug** war, was sich beispielsweise im Engagement oder auch in der Behandlung der Instrumente äusserte. Es wurde allerdings vermerkt, dass sich mangelnde Sorgfalt einzelner Kinder in der Behandlung von Gegenständen nicht nur auf das Klassenmusizieren und die Instrumente, sondern auch auf andere Materialien (für die Schule) bezog.

Das Projekt KiZ mit seiner besonderen Anlage berührte unter anderem Fragen nach dem Image der Volksschule. KiZ wurde als Teil der Schule bzw. als Schulprojekt wahrgenommen, und es wurde sehr geschätzt, dass alle Kinder die Möglichkeit zur Teilnahme hatten. Zudem wurde immer wieder die Hoffnung ausgesprochen, die Schule, die als «Brennpunktschule» galt, werde nun anders wahrgenommen und eine andere Art Identifikation für Schülerinnen, Schüler, Eltern und weiteren Personen im Quartier könne mit der Schule erreicht werden. Als motivierend und belohnend gesehen wurde die Zuspriechung eines Anerkennungspreises (2019) in der Kategorie «Besondere Schulprojekte» der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern für das KiZ-Projekt und die damit einhergehende Würdigung der geleisteten Anstrengungen bei den musischen Fächer als Integrationselement.

#### 3.2.4 Lehrplan 21 und Lehrmittel

Grundsätzlich waren die meisten Lehrpersonen der Ansicht, dass der Bläserklassenunterricht viel vom normalen Musikunterricht abdecke, zur Erreichung der Kompetenzziele gemäss Lehrplan 21 einen grossen Beitrag leiste und eine **intensive musikalische Bildung** ermögliche (vgl. Kapitel 3.2.5). Demgegenüber erachteten einzelne Lehrpersonen die Einhaltung des Lehrplans Musik jedoch als schwierig. Zudem wurde vermerkt, dass der sonst übliche Musikunterricht vielfältiger sei bzw. dass das Singen oder auch sich Bewegen zu Musik in den Bläserklassen zu kurz komme – wobei gleichzeitig auch gesagt wurde, dass die Bläserklassen wahrscheinlich stärker in Erinnerung bleiben werden als der reguläre Musikunterricht (vgl. Kapitel 3.2.3). Einige Klassen wendeten neben dem reinen Bläserklassenunterricht im Laufe der beiden Schuljahre (wieder) vermehrt eigene Zeit für Theorie, Notenlesen, Singen oder Rhythmusübungen auf. Schulnoten vergaben die Lehrpersonen auf Basis von Leistungsbewertungen in verschiedenen Kompetenzbereichen, so beispielsweise von einzeln vorgespielten Liedern, Singen, Notenlesen, Theoriewissen, zudem durch Bewertung des allgemeinen Engagements. Mit Blick auf die hohen Kompetenzziele, die nach dem Lehrplan 21 im Fach Musik erreicht werden müssen, wäre eigentlich eine dritte Musiklektion notwendig.

Das in allen Klassen verwendete Lehrmittel war Essential Elements von Yamaha. Dabei gab es einzelne Lehrpersonen, welche sich sehr stark am Vorgehen und Ablauf von Essential Elements orientierten, während andere Lehrpersonen das Lehrmittel mehrheitlich zum Erlernen neuer Töne nutzten und ansonsten eigene Stücke arrangierten (weil im Lehrmittel beispielsweise keine Stücke für die Fasnacht enthalten sind).

### 3.2.5 (Musikalisches) Lernen und Lehren

Nach Einschätzung der Lehrpersonen lernen die SuS musikalisch mehr als im «normalen» Musikunterricht in der Schule. Das **Lernen findet umfassender statt**. Es wird ferner erwartet, dass «mehr hängen bleibt». Nach Ansicht einiger Lehrpersonen liess sich auch Musiktheorie durch das Instrument einfacher vermitteln, da sie einen Sinn bekam und greifbarer wurde. Dabei stellte das **Notenlesen** jedoch eine besondere Herausforderung dar. Die Lehrpersonen berichteten nach dem ersten Schuljahr, dass nicht alle Kinder nach Noten, einige nach Gehör spielten. Dies hatte sich auch nach dem zweiten Schuljahr nicht geändert; einige Kinder konnten auch gegen Ende des Klassenmusizierens noch keine Noten lesen (insbesondere wurde in der besonderen Projektstruktur von KiZ in Kriens bemerkt, dass das Notenlesen neben allem anderen kaum Platz hätte). Einerseits sei dies schade, weil das Klassenmusizieren eine gute Gelegenheit zum Erlernen des Notenlesens darstelle, andererseits sei das Spielen nach Gehör aber auch eine wichtige Kompetenz und könne bei Schülerinnen und Schülern so weit ausgebildet werden, dass eine Teilnahme beim Klassenmusizieren ohne Schwierigkeiten erfolge.

Im Vergleich zum Einzelunterricht an der Musikschule wurde der durchschnittliche **musikalische Fortschritt** als weniger schnell eingeschätzt, aber am Ende des zweiten Projektjahres berichteten die Lehrpersonen grundsätzlich, dass das musikalische und blastechnische Level gesteigert werden konnte und die SuS im Notenlesen, beim Rhythmusgefühl und Musikgespür sowie beim Spielen grosse Fortschritte gemacht hatten. So konnten die SuS beispielsweise einfache Tonfolgen produzieren oder die Anweisungen des Dirigenten bzw. der Dirigentin gut umsetzen. Ebenso war es möglich, die SuS in kleineren Gruppen spielen zu lassen. Dabei war es für die Lehrpersonen besonders erfreulich, wenn Kinder nach anfänglichen Schwierigkeiten am Ende des Projekts ein gutes Niveau erreicht hatten. Als Einschränkung wurden erneut die Massnahmen im Rahmen der COVID-19-Pandemie gesehen, da das musikalische Lernen teils stagnierte und viele Kinder und einige Klassen gar zurückwarf.

Zudem lernten die Kinder, genauer hinzuhören und hatten **Erfolgserlebnisse**, wenn das gemeinsame Üben gelang und die Instrumente zum Klingen gebracht wurden («wenn man zusammen etwas spielen kann»). Zwar sagten die Lehrpersonen, dass man «bereit sein muss, auf musikalische Perfektion zu verzichten, und dass lustige und schräge Töne dazugehören», und für die meisten Lehrpersonen blieb der pädagogische Prozess im Vordergrund. Doch es wurde anerkannt, dass sich im aktiven «Selbertun» das Künstlerische zeige. Die Lehrpersonen waren auch beeindruckt, was in so kurzer Zeit mit einer Klasse musikalisch erreicht werden kann. Insbesondere freute es die Lehrpersonen, wenn Kinder, die schulisch nicht brillierten, beim Klassenmusizieren gute Leistungen zeigten, persönliche Motivation erfahren und gelobt werden konnten.

Die Lehrpersonen berichteten, viele Kinder hätten Feuer gefangen und das Instrument als einen Teil von sich betrachtet. So wurde beim Hinarbeiten auf ein Ziel, beispielsweise auf einen Auftritt, bei den SuS «echte Motivation» festgestellt, die bei anderen schulischen Themen teils schwieriger zu erreichen sei. Die musikalischen Fähigkeiten der SuS im engeren Sinne (oder auch eine gewisse Leistungsorientierung) zu entwickeln, war im Projekt zwar wichtig. Im Vordergrund standen aber für die Lehrpersonen das **Wecken von Freude an der Musik und am Musizieren** durch das Spielen und Üben sowie die Entwicklung der Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel 3.2.6). Zudem wurde berichtet, dass einige SuS in anderen Formationen im Schulhaus spielten, beispielsweise im Schulhaus Fluhmühle im dortigen Saxophonensemble. Derartige schulhauseigene Angebote wurden je nach Schule und Zusammensetzung der SuS von den Lehrpersonen als sehr wertvoll beurteilt, besonders für musikinteressierte Kinder, deren Eltern die Musikschule als zu teuer sahen oder denen der Weg dahin zu weit erschien. Diesbezüglich wurde gesagt, dass man «die Musik zu den Kindern bringen muss und nicht umgekehrt». Zudem gaben die Lehrpersonen an, das Projekt sei wahrscheinlich die einzige Gelegenheit, bei der viele SuS überhaupt mit dem Musizieren und einem Instrument in Kontakt kamen.

Von einzelnen Lehrpersonen wurde vermerkt, dass – ungleich der anderen Schulfächer – im Klassenmusizieren jedes Kind mitkommt. Dies war jedoch nicht in jeder Klasse der Fall. So stellten sich anderen Lehrpersonen auch Fragen nach der **Zeit**, die **für einzelne Kinder** aufgewendet werden soll und kann; für Kinder, die beispielsweise nach einer Weile den ersten Ton noch nicht spielen konnten und kognitiv überfordert waren, im vorliegenden Setting das Instrument zu erlernen. Einzelne Instrumente wurden zudem als im Klassenverband einfacher zu erlernen wahrgenommen (z.B. Saxofon, Klarinette), andere als schwieriger (z.B. Trompete).

Viele Lehrpersonen berichteten in diesem Zusammenhang vor allem im zweiten Projektjahr von den **grösser werdenden Kompetenzunterschieden** zwischen den SuS, was eine grosse Herausforderung für das Unterrichten darstellte. So hatten in manchen Klassen – und auch in derjenigen in Horw mit vielen interessierten SuS – einzelne Kinder kaum mehr eine Chance mitzuhalten, während wiederum andere die Mehrheit überflügelten. Diesbezüglich versuchten die Lehrpersonen zu differenzieren und beispielsweise Arrangements mit verschiedenen Schwierigkeitslevels anzubieten.

Das **Üben** war – wie auch im instrumentalen Einzelunterricht – in allen Klassen ein mehr oder weniger erfolgreiches Thema. So gab es SuS, die regelmässig zu Hause übten, und andere, die dies nicht taten (aus unterschiedlichen Gründen wie dem Gewicht des Instruments geschuldeten Schwierigkeiten des Tragens, fehlender Motivation oder fehlender Begleitung durch die Eltern). Es gab Klassen, die das Üben täglich als Hausaufgabe hatten, und andere, die nur in der Schule spielten. Auch wenn einzelne Kinder sehr motiviert waren und beispielsweise zusätzliche Stücke übten, hätte die Motivation der SuS insgesamt für einige Lehrpersonen grösser sein können. Eine Lehrperson wies jedoch auf den Massstab hin, der bei einer Bewertung des Übens angelegt werde: «Wenn man das Projekt als Schulmusikprojekt und nicht als Jugendblasorchester sieht, stimmt die Motivation durchaus».

### 3.2.6 Sozial- und Lernverhalten

Das erlernte Können führte gemäss den Lehrpersonen zu **gestärktem Selbstbewusstsein**, teils auch durch die Tatsache, dass «sie die Einzigen im Schulhaus sind; die, die etwas können». Auch gab es einzelne Kinder, die schulisch nicht so stark waren, aber in der Musik bzw. auf dem Instrument gut waren oder sogar «brillierten». So wurde von einer Schülerin berichtet, die sonst eine eher langsame Auffassungsgabe hatte, auf dem Instrument aber einige Ausdauer zeigte und positiv hervorstach. Dennoch betonten die Lehrpersonen, dass sich die Leistungsfähigkeit der SuS meist sowohl positiv wie negativ auch im Klassenmusizieren spiegelte – dies vor allem sobald theoretische Aspekte der Musik dazukamen. So stiessen einzelne SuS beispielsweise beim Notenlesen an ihre Grenzen.

Geschult wurden in den Augen der Lehrpersonen insbesondere auch **Konzentration, Aufeinander hören und Warten können**. Es konnte nicht jeder «einfach so» spielen, sondern man musste miteinander spielen und auch auf die dirigierende Person achten. Die SuS lernten, Verantwortung für das Instrument und das eigene Üben und Spielen zu übernehmen, da nur durch das Zutun aller ein Stück als Ganzes erklingen konnte. Der Einzelne wurde plötzlich wichtig für die Klasse – was im Unterricht in anderen Fächern meist nicht derart relevant ist. Auch mussten stärkere SuS lernen, das langsamere Vorwärtkommen anderer auszuhalten, was sich – im Gegensatz zu anderen Fächern – in einer Gruppe, die gemeinsam musiziert, akzentuiert. Teilweise haben sich solche SuS als Zugpferde wahrgenommen. Auch schien die **Hilfsbereitschaft** gefördert zu werden. Die Lehrpersonen berichteten, dass sich die SuS beispielsweise zunehmend gegenseitig beim Auf- und Abbau halfen.

Ferner wurde nach einem Jahr Klassenmusizieren festgestellt, dass die SuS im Unterricht **ruhiger** geworden seien und beispielsweise nicht mehr so viel schwätzten, sobald ein Lied fertig war. Auch wurde zum Beispiel bezüglich eines Schülers, der sich «immer unter Strom befindet», festgestellt, dass

ihm die Musik half, zu sich zu kommen, oder bei anderen Kindern, dass das Musizieren individuelle Stabilität geben konnte. Umgekehrt konnten auch ruhigere, stillere Kinder mit ihren musikalischen Leistungen glänzen oder beispielsweise Mädchen **ermutigt** werden, auch mal laut zu sein/zu spielen. Einig waren sich die Lehrpersonen, dass derartige Projekte «etwas mit den Kindern machen».

Unisono waren die Lehrpersonen der Ansicht, dass **Auftritte** für die SuS besonders wichtig waren. Sie wirkten als Fixpunkte im Jahresverlauf und als Motivatoren (vor aber auch nach dem Auftritt selbst), sie sorgten für besondere Erfahrungen als Klasse und Gemeinschaft (auch in Zusammenarbeit mit anderen Klassen), sie ermöglichten, stolz zu sein. Auftritte stellten **Erfolgslebnisse** dar: «Wenn man zusammen etwas spielen kann», ist das ein Lernerfolg. Das Applaudieren der Zuhörenden war dabei ein wichtiger Aspekt. Die Auftritte wurden zudem als zentraler Bindungsfaktor für die Eltern und Familien der beteiligten SuS mit der Schule genannt. Über das Üben und die Auftritte, wenn diese an der Musikschule stattfanden, wurden auch «andere Bevölkerungsschichten» erreicht (vgl. Kapitel 3.2.3); Musikschulleitende und -lehrpersonen sagten, das Publikum bei den Bläserklassenkonzerten sei ein anderes als bei «normalen» Musikschulkonzerten. Teilweise wurden im Rahmen der Bläserklassen klassische Konzerte im KKL besucht (Kriens, Fluhmühle) und mit dem örtlichen Blasmusikverein (Buchrain) oder der Musikschule (Horw) zusammen konzertiert. Teilweise wurde, beispielsweise an Fasnacht, auch im Quartier oder für andere Schulhäuser gespielt – Erlebnisse, die als bleibende Eindrücke empfunden wurden.

Allerdings gab es auch **einzelne Kinder, die trotz aller Bemühungen nicht erreicht** und erfolgreich integriert werden konnten und bei denen grössere Schwierigkeiten auf mehreren Ebenen bestanden. So gab es in einigen Klassen einzelne SuS, die erstens vom musikalischen Können her dem Klassendurchschnitt weit hinterherhinkten, zweitens in ihrem Sozialverhalten besonders auffällig waren und die anderen ablenkten (letzteres liess sich jedoch nicht nur auf diese spezifischen SuS beschränken, sondern war teils bei Gruppen von SuS und nicht nur im Fach Musik der Fall), und/oder die kaum mehr in die Klasse integrierbar waren aufgrund persönlicher Problematiken (vgl. Kapitel 3.2.9 und 3.2.5). Diesbezüglich wurde vermerkt, dass Projekte wie das Klassenmusizieren oder KiZ (Kriens) präventiv wirken, aber keine «persönlichen Notsituationen» auffangen können.

### 3.2.7 Klassenklima / Klassenzusammenhalt

In Klassen, die den Lehrpersonen schon vor dem Projekt als sozial und aufgeschlossen erschienen, stärkte das gemeinsame Musizieren die Klasse, und es schien noch weniger Streitereien zu geben. In Klassen, die sozial mehr Schwierigkeiten hatten oder in denen sich nach Ansicht der Lehrpersonen «viele Einzelkämpfer» befanden, schien das Klassenmusizieren zumindest teilweise den **Zusammenhalt zu stärken** und ausgleichend zu wirken. Die Musik verband die SuS, was für die Lehrpersonen besonders beim Lieder spielen deutlich wurde: «es stellt sich ein **Gemeinschaftsgefühl** ein», und «das Klassengefüge erhält eine andere Stabilität». Aus einer Klasse, in der viel ausgelacht wurde, wurde berichtet, dass sich dieses Verhalten insbesondere während den Proben sehr gebessert hatte, da «die Schüler und Schülerinnen im Kopf haben, dass beim Musizieren alle müssen». Besonders verbindend waren Situationen, in denen sich die Kinder einer ganzen Klasse gemeinsam freuten, wenn ein Kind beispielsweise endlich einen Ton traf, der trotz Bemühungen lange hatte auf sich warten lassen. Auch wirkten die Konzerte und schweissten die Klasse zusammen – besonders die Registergruppen. Teilweise trafen sich einzelne Kinder in der Freizeit und spielten zusammen. Es wurde auch berichtet, dass Jungen und Mädchen vermehrt zusammen sind und dass das «Fluchen und Austicken abgenommen» hat. Angemerkt wurde jedoch, dass neben dem Klassenmusizieren weitere Aspekte eine Rolle spielen, so beispielsweise der Einbezug der Schulsozialarbeit und der Eltern, die Reifung der SuS mit der beginnenden Adoleszenz oder die intensive Arbeit mit der Klasse auch in anderen Fächern.



Zudem gab es auch Fälle, in denen die Klasse auch nach zwei Schuljahren nicht als Ganzes zusammengekommen ist und in denen das Klassenklima weiterhin schwierig und herausfordernd war. So wurde in einer Klasse von einem Mädchen berichtet, das sich absonderte und bei welchem die Lehrperson die Hoffnung gehegt hatte, dass dieses Mädchen durch die Musik stärker eingebunden würde, was sich jedoch nicht realisierte. Auch gab es einige Klassen, in denen bis zum Schluss eine starke Führung der Klassenlehrperson nötig war, da die Proben sonst unruhig und unkonzentriert verlaufen wären (wie die Lektionen in anderen Fächern auch). Teilweise waren demnach keine wirklichen Veränderungen festzustellen und die Lehrpersonen hatten sich mehr erhofft.

In Kriens schienen sich die Klassen einer Schulstufe durch das gemeinsame klassenübergreifende Arbeiten näher gekommen zu sein, und es wurde beispielsweise von weniger Streit zwischen den Klassen oder einzelnen Gruppen in der Pause berichtet.

### 3.2.8 (Nicht) Projektklasse sein

Grundsätzlich haben sowohl die Schulleitung als auch das Lehrpersonenteam in den Schulen positiv auf die Bläserklassen reagiert. Die Auftritte wurden als Bereicherung der Schulkultur bewertet und die Fortschritte der Bläserklasse von anderen Lehrpersonen wahrgenommen. So gab es im Lehrpersonenteam auch Rückfragen und Interesse am Projekt. Ein intensiver Austausch fand jedoch hauptsächlich in Kriens statt, da sich im KiZ-Projekt das ganze Team einbrachte und die Lehrpersonen einer Stufe verstärkt zusammenarbeiteten.

Teilweise gab es von anderen Lehrpersonen auch kritische Rückfragen, beispielsweise hinsichtlich der Erfüllung des Lehrplans durch die Bläserklassen. Hier hat sich eine **stärkende Schulleitung** als hilfreich erwiesen – die ganz grundsätzlich für die erfolgreiche Durchführung, vor allem aber auch für allfällige Fortsetzungen wesentlich ist. Während einige Lehrpersonen die Schulleitungen somit als sehr wertschätzend und unterstützend wahrgenommen haben, hätten sich andere Lehrpersonen mehr Interesse gewünscht, indem die Schulleitung beispielsweise im Unterricht hospitiert hätte oder zumindest an einem der Auftritte präsent gewesen wäre.

Die teilnehmenden SuS sahen die **Zugehörigkeit zu einer Bläserklasse** meist als etwas **Besonderes** an und dachten, dass andere Klassen auch gerne Bläserklasse wären – allerdings auch hier mit einzelnen Ausnahmen (vgl. Kapitel 3.2.3). Die beteiligten Lehrpersonen empfanden die Teilnahme am Projekt meist ebenfalls als etwas **Besonderes** – beispielsweise auch bezüglich der finanziellen Förderung, die dafür nötig ist.

### 3.2.9 Spezifische Herausforderungen

Für die **Musiklehrpersonen war das Arbeiten in Klassen** vor allem zu Beginn häufig eine grosse **Herausforderung**. Es wurde beispielsweise vermerkt, dass es «mit so vielen [...] schwierig und dies nicht wie sonst bei Ensembles» sei oder dass der Fokus auf ganz anderen Dingen liegen muss. Diesbezüglich sagten auch die Primarlehrpersonen, dass pädagogische Fähigkeiten wie Klassenführung unabdingbar sind, um das Klassenmusizieren zu gestalten, und dass die musikalischen Fähigkeiten der Musiklehrpersonen zu Beginn teils nicht gänzlich zum Zug kommen konnten, weil das Pädagogische (Disziplinarische) den Musiklehrpersonen (noch) fehlte – sofern dies nicht von ihnen als Primarlehrpersonen übernommen wurde. Zwar haben sich sowohl die Musiklehrpersonen zunehmend im Klassenunterricht eingefunden als auch die Primarlehrpersonen vermehrt einzelne musikalische Aspekte oder Bereiche (fast gänzlich) übernommen; beispielsweise theoretische Inhalte oder kleine Tests im Rahmen der Anforderungen des Lehrplans – sich das Teamteaching also nach einer Weile eingespielt hatte (vgl. Kapitel 3.2.10). Doch auch noch am Ende des zweiten Projektjahres wurde sowohl von

Musik- als auch Primarlehrpersonen auf die besonderen Herausforderungen des Disziplinarischen und der Klassenführung beim Klassenmusizieren hingewiesen. Neben disziplinarischen Schwierigkeiten mit einzelnen SuS oder Gruppen von Kindern waren vor allem die zunehmenden Kompetenzunterschiede innerhalb der Klassen problematisch, was das Unterrichten sehr anspruchsvoll machte. Auch wurde die Rückkehr in andere Fächer durch «das hohe Energielevel nach den Musikstunden» teilweise als anspruchsvoll (aber durchaus positiv) bezeichnet.

Die familiären Hintergründe der SuS waren unterschiedlich – innerhalb der Klassen aber auch zwischen den Schulhäusern. In den Schulhäusern von Buchrain und Horw waren mehr Kinder auch in der Musikschule eingeschrieben, und die familiären Voraussetzungen durchschnittlich vorteilhafter als dies in den Schulhäusern in Luzern, Emmenbrücke und Kriens der Fall war. Dort waren die sozialen Rahmenbedingungen in den Klassen herausfordernd, dies aufgrund eines äusserst hohen Anteils (bis zu 100%) an Kindern mit **Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache**, aufgrund der Herkunft aus **schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen** und/oder wegen **Verhaltensauffälligkeiten** von SuS (wobei letzteres sowohl bei Kindern mit Migrationshintergrund als auch solchen aus schweizerischen Familien auftrat). Dazu kam gemäss den Lehrpersonen, dass Musikunterricht für viele Familien keinen grossen Stellenwert hat und/oder nicht in der Herkunftskultur verankert ist.

Es wurde bedauert, dass einzelne SuS nicht aktiver am Musizieren teilnahmen und teils massiv hinter dem Klassendurchschnitt hinterherhinkten, sodass ein Mitmusizieren kaum mehr möglich war. Im Idealfall wäre die Musik eine Gelegenheit und Chance, dass sich die SuS von einer anderen, leistungsbereiten Seite zeigen. Auch zusätzliche Stützangebote oder Registerproben mit weiteren Instrumentallehrpersonen konnten die Schwierigkeiten in seltenen Fällen nicht auffangen (vgl. Kapitel 3.2.6).

Teilweise wurden Räumlichkeiten als einschränkend empfunden – sei es durch suboptimale akustische Bedingungen, zu lange und daher zeitraubende Wege von und zum Klassenzimmer, den Aufwand zum Herbeischaffen von Notenständern und Stühlen oder die Aufteilung der Räumlichkeiten.

Einzelne Lehrpersonen hätten sich zudem gerne mit den anderen **Bläserklassen vernetzt** und das Potential beispielsweise hinsichtlich der Aussenwirkung von mehreren parallellaufenden Bläserklassen auch medienwirksam genutzt. Entsprechende Anfragen schienen jedoch nicht durchgängig auf offene Ohren zu stossen, sei es durch eine zu grosse zeitliche Belastung oder eine stärkere Fokussierung einzig auf die «eigene» Bläserklasse der Lehrpersonen. Hier ist anzumerken, dass auch aufseiten der Projektorganisation von KlaMuLu eine stärkere Vernetzung wünschenswert gewesen wäre und auch gegen Ende der zweijährigen Projektdauer angedacht war. Ersteres ist jedoch vor allem aufgrund der ohnehin hohen Belastung der Lehrpersonen nicht zustande gekommen, letzteres wurde durch die COVID-19-Pandemie verunmöglicht.

### 3.2.10 Teamteaching und eigene Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen

Die Primar- und Musiklehrpersonen waren ausnahmslos sehr zufrieden mit ihren jeweiligen Unterrichtspartnern und -partnerinnen. Es wurde als bereichernd empfunden, sich austauschen zu können, andere Herangehensweisen kennenzulernen und sich zu unterstützen. Teils wurde berichtet, dass man es selbst eventuell anders machen würde, dass das Teamteaching aber durchwegs eine gute und **konstruktive Zusammenarbeit** mit verschiedenen Lernmöglichkeiten darstellte. Einzelne Teams waren von der Zusammenarbeit regelrecht begeistert. Einig waren sich alle Lehrpersonen, dass eine verstärkte Kooperation von Musikschule und Volksschule gewinnbringend ist und ausgebaut werden sollte.

Von den Primarlehrpersonen wurde fast durchgehend vermerkt, dass die **Musiklehrpersonen sich zuerst im Unterrichten von grösseren Gruppen zurechtfinden mussten** und es sie zu Beginn teil-

weise – in den Worten der Lehrpersonen – «umgehauen» hat angesichts der disziplinarischen Herausforderungen, was die Musiklehrpersonen auch selbst bestätigten (vgl. Kapitel 3.2.9). Sie mussten teilweise die musikalischen Ziele hinter dem Disziplinarischen zurücktreten lassen und lernen, «den Polizisten zu spielen». Die Musiklehrpersonen gaben zudem an, einen guten Einblick in die Volksschule gewonnen zu haben, viel über den Unterricht mit Gruppen gelernt, aber auch für ihren instrumentalen Einzelunterricht profitiert zu haben (beispielsweise verstärkt auch andere Elemente nebst dem Instrumentalspiel im Einzelunterricht einzubinden). Ein weiterer positiver Aspekt für die Musiklehrpersonen war die Unterrichtszeit, da diese in die Schulzeit fällt, im Gegensatz zu den sonstigen Unterrichtszeiten an der Musikschule, die ausserhalb der Schulzeiten der SuS liegen muss.

Die Primarlehrpersonen berichteten wiederum, dass sie angeregt wurden, grundsätzlich mehr mit den SuS zu musizieren, **musikdidaktische Ideen der Musiklehrpersonen** wie unterschiedliche Arten von Noten- oder Rhythmusübungen in ihrem zukünftigen Musikunterricht zu verwenden. Die Primarlehrpersonen sagten auch, dass sie hinsichtlich des Dirigierens dazugelernt hätten. So schien das musikspezifische Selbstbewusstsein der Primarlehrpersonen gewachsen zu sein. Zudem gaben einige Primarlehrpersonen an, das Projekt habe sie motiviert, endlich selbst ein Instrument (wieder) zu erlernen, was sich zudem positiv auf das Verständnis für die lernenden SuS ausgewirkt habe.

Die Rollenverteilung schien nach einer anfänglichen Findungsphase sowohl für Musik- als auch Primarlehrpersonen klar zu sein, und die Zusammenarbeit wurde meist als unkompliziert und harmonisch beschrieben – auch wenn vereinzelt von unterschiedlichen Ansprüchen beispielsweise hinsichtlich der Klassendisziplin berichtet wurde. Dabei war es auch am Projektende häufig so, dass die **Musiklehrperson das Musikalische** leitete, die **Primarlehrperson die Klassenführung** übernahm. Obwohl sich diese Aufteilung im Laufe der Projektdauer teils abzuschwächen schien, beispielsweise durch Sequenzen in Halbklassen, blieb gerade bei den klassischen Bläserklassen im Kernprojekt KlaMuLu und in Horw die musikalische Leitung bei den Musiklehrpersonen. Eine Sonderform bestand in einer Klasse, in der die Primarlehrperson auch ausgebildete Instrumentallehrperson ist; hier leitete vor allem die Primarlehrperson die Klasse, während die Musiklehrperson unterstützte.

In Kriens lagen die Dinge aufgrund der Projektstruktur von KiZ etwas anders, da in Teams mit 3 Lehrpersonen pro Klasse gearbeitet wurde und die Zusammenarbeit und Absprachen anspruchsvoller waren. Einzelne Lehrpersonen waren anfänglich entweder sehr gefordert hinsichtlich der Projektorganisation und hätten sich im konkreten Unterrichtsetting mehr Unterstützung durch andere Lehrpersonen (sowohl Musik- als auch Primarlehrpersonen) gewünscht. Weitere Lehrpersonen haben sich von den Kolleginnen und Kollegen im Team nicht genügend gehört gefühlt. So hätte man sich gewünscht, dass die Stimmen von jüngeren Lehrpersonen noch mehr berücksichtigt werden. Auch war teilweise für einzelne Lehrpersonen nicht ersichtlich, wer wofür zuständig war und was leisten musste, jedoch schienen immer Lösungen gefunden worden zu sein.

Zudem wurde es in Kriens vor allem von jüngeren, weniger erfahrenen Lehrpersonen als schwierig empfunden, beim Musizieren mit so vielen Kindern den Überblick zu behalten, wobei sie sich aber zugleich im Team gut gestützt fühlten. Von weniger musikaffinen Lehrpersonen wurde die Sorge geäussert, mit ihren Gruppen nicht so weit zu kommen wie die Lehrpersonen, die einen stärkeren Musikbezug und musikalische Fähigkeiten haben. Diese Sorgen scheinen sich jedoch nicht bewahrheitet zu haben; vielmehr wurde die Aufteilung derart gestaltet, dass sich praktisch jede und jeder mit ihren bzw. seinen Fähigkeiten einbringen konnte. Es wurde in diesem Zusammenhang auch von einem stärkeren Austausch und Zusammenhalt zwischen den Lehrpersonen der Schule (vor allem der jeweiligen Stufe) berichtet. Dennoch waren auch hier Absprachen zwischen den Lehrpersonen durch fehlende Zeitfenster teilweise schwierig, wobei Chatgruppen oder das Vorbereiten von Modulen während der Ferien sich als hilfreich erwiesen hatten. Grundsätzlich haben die Krienser Lehrpersonen eine hohe

Zufriedenheit rapportiert, sich einerseits durch das Projekt und die geteilte Verantwortung emotional entlastet gefühlt, andererseits über einen musikalischen oder pädagogischen Lernzuwachs berichtet.

### 3.3 Erkenntnisse aus den Interviews mit den Schülern und Schülerinnen

Die Rückmeldungen der SuS aus den Interviews (je 4 SuS pro Klasse aus den vier KLaMuLu-Projektklassen und den Klassen in Kriens und Horw zu Beginn und am Ende des ersten Projektjahrs) und schriftlichen Kurzbefragungen (42 SuS aus 4 Klassen am Ende des zweiten Projektjahrs) werden im Folgenden in Stichpunkten zusammengefasst (nur Aspekte, die mehr als einmal genannt wurden):

#### Positive Aspekte

- «Lieder/Instrument spielen», «Musik machen» und «Zusammenspielen» machen am meisten Spass
- Das Beste waren die Konzerte / Auftritte – insbesondere, wenn die Eltern zuhörten
- Das Instrumentenkarussell und die Instrumentenverteilung (jedes Kind hat ein Instrument seiner Prioritätenliste erhalten können)
- Ein «eigenes» Instrument haben
- Das Instrument in der Schule lernen können
- Neue Töne und Noten lernen
- Singen
- Üben
- Das Gefühl, immer besser zu spielen
- Eltern unterstützen das Projekt und freuen sich
- Das Projekt ist «cool»
- Der Cup-Song (Kriens)

#### Schwierigkeiten oder kritische Aspekte

- «Noten lernen», «Singen», «Blätter/Aufgaben lösen», «Theorie», «Prüfungen» und «nicht so schöne Lieder spielen» haben keinen Spass gemacht
- Neue Töne und Noten lernen waren schwierig (oder könnten zukünftig schwierig werden)
- Nicht mitkommen, weil es zu schwierig ist oder die Motivation fehlt
- Instrument ist zu schwer (vor allem Euphonium und Tuba) / «das Instrument mitschleppen»
- Das Instrument gefällt nicht
- Zu Hause kein Platz, um das Instrument zu lagern (vor allem Euphonium und Tuba)
- Am Anfang manchmal schwindelig, da man so viel Luft braucht
- Nicht immer gerne geübt, und/oder es fehlte die Zeit zum Üben
- Wenn (andere) Kinder nicht geübt haben
- Mit so vielen Kindern auf einmal ist es schwierig / es wurde zu viel in der Gruppe gemacht
- Wenn andere Kinder so viel reden oder «reinblasen» während Register-Spiel oder Spielpausen
- Es war manchmal viel zu laut
- Mit der Parallelklasse spielen (Kriens)

### 3.4 Erkenntnisse aus den Interviews betreffend die Einschätzung der Eltern

Die meisten Eltern äusserten sich gegenüber den Lehrpersonen positiv zum Klassenmusizieren, schätzten den Einsatz der Lehrpersonen und unterstützten ihre Kinder. Besonders prägend und erfreulich waren für die Familien jeweils die Auftritte. Diese führten gemäss den Lehrpersonen auch dazu, dass die Eltern stolz waren und den Wert des Angebots erkannten. Einige Eltern zeigten sich überrascht vom «Talent» ihrer Kinder. Zudem wurde berichtet, dass Eltern die Schule stärker wahrnahmen

und sich das Bild der Schule bei den Eltern, aber auch weiteren Personen wandelte (letzteres wurde vor allem bezüglich des Schulprojektes KiZ genannt; vgl. Ergänzung zu Kriens in Kapitel 3.2.3). So scheint die Bekanntheit der Bläserklassen im Laufe der Zeit gewachsen zu sein, sei es durch das Üben zu Hause, Pausenplatzkonzerte, Geschwister oder Gespräche.

Dennoch mussten Lehrpersonen gerade bei Familien, die sonst kaum musik- oder musizierbezogene Kontakte hatten, Überzeugungsarbeit leisten und Bedenken ausräumen. In Einzelfällen mussten Eltern (teils erfolglos) zum Besuch der Aufführungen motiviert werden, was nach Ansicht der Lehrpersonen verdeutlichte, dass für einige die Schule wenig Bedeutung hat. Auch gab es Einzelfälle, in denen sich die Ablehnung des Projektes durch die Eltern direkt auf das Musizieren des Kindes auswirkte. Bezüglich Schallimmissionen wiederum bevorzugten einzelne Eltern ein «leises Instrument». In einzelnen Klassen musste die Primarlehrperson immer wieder mit den Eltern Rücksprache nehmen bzw. mussten die Eltern informiert und erinnert werden, dass auch in Mietwohnungen geübt werden darf. Anderweitige Verbote sind gesetzlich nicht haltbar, die Kenntnisse der Mietendenrechte fehlten jedoch bei den oft fremdsprachigen Eltern (gemäss den Lehrpersonen wohnen viele Kinder in beengten Verhältnissen – vor allem in Fluhmühle, teils in Kriens und Emmenbrücke, weniger jedoch in Horw und Buchrain).

Die SuS ihrerseits berichteten in den meisten Fällen, dass sich die Eltern über das Projekt und die Möglichkeit, ein Instrument zu erlernen, gefreut hätten. Manchmal würden die Eltern oder Geschwister beim Üben zuhören und die SuS unterstützen. Besonders schätzten die Kinder den Besuch der Konzerte durch ihre Eltern und Familien; dies wurde als wichtiger Motivationsfaktor genannt.

---

## 4 Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

### 4.1 Informationen zur Erhebung und Auswertung der Fragebogendaten

#### 4.1.1 Fragebogen und Erhebung

Die Fragebogen zum Sozial- und Lernverhalten und zum Schul- und Klassenklima haben die SuS bzw. die Lehrpersonen zu drei Erhebungszeitpunkten ausgefüllt: zu Beginn des Klassenmusizierens, nach einem und zwei Schuljahren (vgl. Tabelle 1). Neben den Projektklassen nahmen an der Erhebung zwei Kontrollklassen (je eine 3./4. und 5./6. Klasse) teil. Es konnten keine zusätzlichen Klassen finanziert werden, die eine andere Intervention wie Theater, Bildnerisches Gestalten oder eine dritte Musiklektion anstelle des Klassenmusizierens erhielten. Aus ökonomischen Gründen konnten auch keine weiteren Kontrollklassen in die Evaluation eingebunden werden. Diese Einschränkungen sind bei der Auswertung zu berücksichtigen, ebenso der genannte Aspekt, dass die Einschätzung von geändertem oder verbessertem Verhalten und Erleben durch die Lehrpersonen und die Kinder selbst nicht allein auf das Klassenmusizieren zurückzuführen sind, sondern durch weitere Aspekte wie Schulprojekte, die Arbeit der Lehrpersonen mit den Kindern, Reifungsprozesse, die Zusammensetzung der Klassen oder die Einbindung der Schulsozialarbeit beeinflusst sein dürften.

Alle Schüler und Schülerinnen sowie Lehrpersonen füllten Fragebogen zum Sozial- und Lernverhalten aus, nämlich die *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten SSL* sowie die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten LSL* (Petermann & Petermann, 2013). Zum Schul- und Klassenklima füllten die 3./4. Klassen den *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen FEES 3-4* (Rauer & Schuck, 2003) und die 5./6. Klassen den *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe LFSK 4-8* (Eder & Mayr, 2000) aus. Es lag leider kein validierter diesbezüglicher Fragebogen für die Klassenstu-

fen vier bis sechs vor. Allerdings erwies sich insbesondere der LFSK trotz vorherigem Test in zwei Klassen als problematisch. Er kann zwar ab der vierten Klassenstufe eingesetzt werden, erwies sich aber in dieser Untersuchung selbst für die 5. und 6. Klassen als herausfordernd. Für viele Schüler- und Schülerinnen waren die Formulierungen in den Fragebögen nicht ihrem Sprachstand entsprechend und sie benötigten teilweise Unterstützung beim Ausfüllen. Rückblickend wäre also auch in dieser Klassenstufe besser der FEES 3-4 zum Einsatz gekommen. Dieser Punkt muss bei der Auswertung und vor allem der Einschätzung der Aussagekraft der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Die Klassenlehrpersonen verteilten die Fragebogen in den Klassen und beaufsichtigten das Ausfüllen. Die SuS stellten, teils aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten, häufig Rückfragen oder wunderten sich über ähnliche Formulierungen der Fragen, was eine enge Begleitung der Lehrpersonen beim Ausfüllen nötig machte. Der Aufwand für die Evaluation bzw. vor allem das Ausfüllen der Fragebögen wurde von den SuS wie auch den Lehrpersonen als aufwändig und zeitintensiv empfunden.

#### 4.1.2 Stichprobe und Zeitplan

Die Stichprobe setzte sich aus 625 Schülern und Schülerinnen von zwölf Schulklassen aus fünf Schulen sowie zwölf Klassenlehrpersonen zusammen. In Tabelle 1 wird in der Übersicht dargestellt, welche Klassen welche Fragebogen vorgelegt bekamen, da nicht alle SuS alle Fragebogen bzw. nicht alle Lehrpersonen für alle Kinder den LSL ausfüllten. Die sechs Musiklehrpersonen waren an den Fragebogenerhebungen nicht beteiligt. Bei der Auswertung der einzelnen Fragebogen ist jeweils die genaue Anzahl teilnehmender SuS vermerkt sowie – sofern abgefragt – die Geschlechterverteilung. Zu Projektbeginn waren die SuS in der 3./4. Klasse durchschnittlich 9 Jahre, in der 5. Klasse 10.7 Jahre alt.

**Tabelle 1: Zeitplan der Fragebogenerhebung**

| Zeitpunkt<br>Schulen und<br>Klassenstufen | Anfang SJ 2017/18 |     |      |      | Anfang SJ 2018/19 |     |      |      | Ende SJ 2018/19 |     |      |      | Ende SJ 2019/20 |     |      |      |
|---|-------------------|-----|------|------|-------------------|-----|------|------|-----------------|-----|------|------|-----------------|-----|------|------|
|   | SSL               | LSL | LFSK | FEES | SSL               | LSL | LFSK | FEES | SSL             | LSL | LFSK | FEES | SSL             | LSL | LFSK | FEES |
| Buchrain 3/4                              |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Buchrain 5/6                              |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Emmenbrücke 5/6                           |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Fluhmühle 3/4                             |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Horw 4/5*                                 |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kriens 5/6                                |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kriens 5/6                                |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kriens 5/6 (Zug 1)                        |                   |     |      |      |                   |     | **   |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kriens 5/6 (Zug 1)                        |                   |     |      |      |                   |     | **   |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kriens 5/6 (Zug 1)                        |                   |     |      |      |                   |     | **   |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kontrollklasse 3/4                        |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |
| Kontrollklasse 5/6                        |                   |     |      |      |                   |     |      |      |                 |     |      |      |                 |     |      |      |

\* Die Klasse in Horw führte das Klassenmusizieren in der 4./5. Klasse durch, allerdings wird diese Klasse in der Darstellung der Erkenntnisse aus Gründen der Anonymität auch als 3./4. Klasse geführt. / \*\* Erhebung Ende Schuljahr 2017/18

Die Fragebogendaten wurden mit SPSS (Version 27) aufbereitet und mittels deskriptivstatistischer Verfahren analysiert. Um die Anonymität der beteiligten SuS sowie der Lehrpersonen zu wahren, wurde den Klassen bei der Darstellung der Ergebnisse zufällig ein Buchstabe zugewiesen, sodass nicht ersichtlich ist, welche Werte zu welcher Klasse gehören, mit Ausnahme der Kontrollklassen, die K1 und K2 heissen. Aus Gründen der Anonymität werden die Schulen der Kontrollklassen nicht genannt.

## 4.2 Erkenntnisse aus den Fragebogendaten

### 4.2.1 Schul- und Klassenklima 5.-6. Klassen (LFSK 4-8)

Der *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)* erfasst die Wahrnehmung des Klimas in Schulklassen und Schulen durch die SuS. Der Fragebogen setzt sich aus drei Teilen zusammen: dem Klassenklima, dem Schulklima sowie dem individuellen Wohlbefinden in der Schule (Eder & Mayr, 2000).

Das Klima auf Klassenebene setzt sich aus den folgenden Dimensionen zusammen:

- Lerngemeinschaft (Wie sehr erleben sich die SuS als eine gute und lernorientierte Gemeinschaft in der Klasse?)
- Schülerzentriertheit (Wie sehr erleben sich die SuS als in der Schule akzeptiert, unterstützt und aktiv einbezogen?)
- Sozial- und Leistungsdruck (Wie sehr erleben sich die SuS als eingeschränkt und unter Druck und Leistungsstress?)
- Rivalität und Störungen (Wie sehr erleben sich die SuS als rivalisierende und zu lernfremden Tätigkeiten neigende Gruppe?)

Das Klima auf Schulebene setzt sich aus den folgenden Dimensionen zusammen:

- Wärme (Wie sehr erleben die SuS die ganze Schule und insbesondere die Lehrpersonen als unterstützend, fürsorglich und persönlich?)
- Strenge-Kontrolle (Wie sehr wird das Verhalten der SuS durch Vorschriften geregelt und wie sehr werden diese Regeln überprüft bzw. Übertretungen sanktioniert?)

Das individuelle Wohlbefinden in der Schule setzt sich aus den folgenden Aspekten zusammen:

- Schulfreude (Wie gerne gehen die SuS zur Schule?)
- Schulzufriedenheit (Wie zufrieden sind die SuS insgesamt mit der Schule?)

Auf dem Fragebogen beurteilen die SuS die einzelnen Aussagen anhand einer Skala von 5 bis 1 (5 = stimmt genau; 1 = stimmt nicht). Eine allfällige Umrechnung von Rohwerten (Skalenwerte) in Standardwerte (Normierung anhand der Eichstichprobe) ist bei den jeweiligen Dimensionen angegeben. Die Dimensionen korrespondieren dabei mit den im nächsten Kapitel 4.2.2 ausgewerteten Skalen des FEES, nämlich dem Klassenklima, dem Gefühl des Angenommenseins (Wärme der Dimension Schulklima) und der Schuleinstellung (Wohlbefinden in der Schule), auch wenn selbstredend kein direkter Vergleich der Werte möglich ist.

#### **Stichprobe LFSK**

An der ersten Erhebungsrunde mit dem LFSK zu Beginn der 5. Klasse nahmen 145 SuS aus 8 Klassen teil, an der zweiten Erhebungsrunde am Ende der 5. Klasse 136 und an der dritten Erhebungsrunde am Ende der 6. Klasse 138 SuS. Von den 145 Kindern waren 70 Mädchen (48.3%) und 72 Jungen (49.7%). Von 3 Kindern (2.1%) fehlte die Geschlechtsangabe. Auf den Klassenstufen 5 und 6 war die Geschlechtsverteilung somit ausgewogen. Je nach Erhebungszeitpunkt füllten zwischen 13 und 21 SuS pro Klasse den Fragebogen aus, im Durchschnitt 17.5. Im Folgenden werden die Ergebnisse für das Klassenklima, das Schulklima, sowie das Wohlbefinden in der Schule berichtet.

#### **Klassenklima**

Ausgehend von den in der Normstichprobe erreichten Rohwerten wurden Standardwerte ermittelt anhand derer auch die Kritische Differenz zwischen Klimawerten festgesetzt werden konnte (Eder &

Mayr, 2000). Die Kritische Differenz bezeichnet den Unterschied zwischen den Standardwerten, ab dem mit einer gewissen Sicherheit von einer Veränderung gesprochen werden kann. Dies ist beim Klassenklima ab einem Unterschied von 4.6 Punkten zwischen zwei Werten der Fall. Dabei entsprach in der Normstichprobe der Wert 141 dem Mittel bzw. einem Standardwert von 100 (Eder & Mayr, 2000, S. 79). In der folgenden Abbildung 1 sind die Standardwerte des Klassenklimas der im Projekt untersuchten Klassen dargestellt.

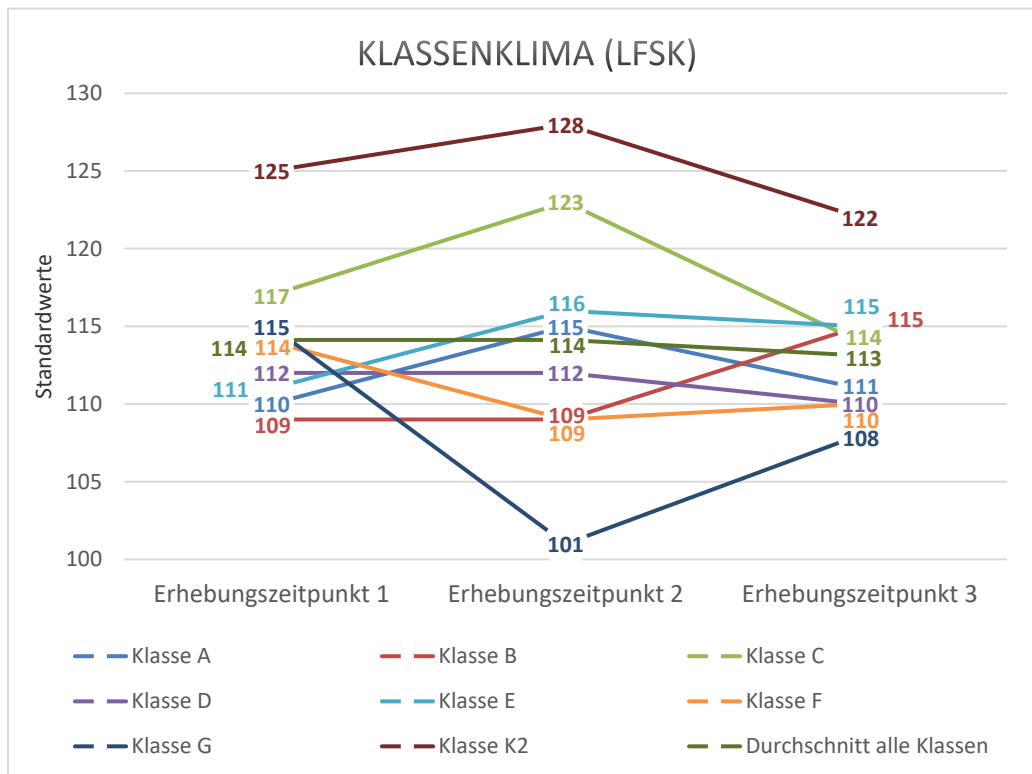


Abbildung 1: Klassenklima (LFSK)

Die Werte der untersuchten Klassen liegen zwischen 101 und 128, im Durchschnitt bei 114 (und damit höher als in der Normstichprobe). Zum Erhebungszeitpunkt 1 liegt Klasse B deutlich unter und Klasse K2 (die Kontrollklasse) deutlich über dem Durchschnitt (d.h.  $\pm 4.6$  Punkte). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegen die Klassen C und K2 deutlich über und die Klassen F und G deutlich unter dem Durchschnitt. Zum dritten Erhebungszeitpunkt liegt die Klasse G deutlich unter und die Klasse K2 deutlich über dem Durchschnitt.

Die durchgängig hohen Werte der Kontrollklasse K2 lagen bei der zweiten Erhebung deutlich höher, bei der dritten Erhebung etwas tiefer als bei der ersten Erhebung. Die Werte waren jedoch zu jedem Zeitpunkt deutlich höher als die der anderen Klassen. Das Muster der Steigerung und anschliessenden Abflachung ist demjenigen von Klasse C ähnlich, der Klasse, die zumindest zu den beiden ersten Erhebungszeitpunkten ebenfalls hohe Werte aufweist.

Der Wert 101 der Klasse G nach dem ersten Projektjahr liegt deutlich unter den Werten sowohl der anderen Klassen als auch den Anfangs- und Schlusswerten der Klasse selbst. Diese Klasse ist mit einem vergleichsweise guten Klassenklima (115) gestartet, welches sich nach einem Jahr offensichtlich verschlechterte, sich aber am Ende des zweiten Projektjahres wieder verbessert hatte (108). Die Anfangswerte wurden jedoch nicht mehr erreicht, und die Klasse hat nach zwei Jahren die tiefsten Werte



beim Klassenklima. Weiter sind der deutliche Abfall der Klasse C und umgekehrt der deutliche Anstieg der Klassen B und G vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt zu vermerken.

Gegenüber dem Anfangswert verbesserte sich das Klassenklima nach zwei Jahren einzig in Klasse B deutlich, verschlechterte sich dafür bei Klasse G und blieb bei allen anderen Klassen annähernd gleich. Hier ist allerdings zu vermerken, dass dem Erhebungszeitpunkt 3 nur eine kurze Phase des Unterrichts voranging und vorher die Schulschliessung im Rahmen der Schutzmassnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie stattfanden.

Diesbezüglich ist die dritte Erhebungsrunde der Evaluation besonders in Bezug auf das Klassenklima, welches sich durch das Beisammensein der Klasse selbst konstituiert, wahrscheinlich beeinträchtigt (und dies eventuell mehr als beispielsweise bezüglich des Lernverhaltens). Dieser Umstand erschwert die Interpretation der Daten. Eventuell wäre ein weiterer Anstieg des wahrgenommenen Klassenklimas bei mehreren Klassen zu verzeichnen gewesen, wie er nun zum Erhebungszeitpunkt 3 einzig bei Klasse B, zum Erhebungszeitpunkt 2 jedoch bei vier der acht Klassen stattfand.

Warum gerade die Kontrollklasse K2 derart hohe Werte verzeichnet, kann aus den Daten heraus nicht erklärt werden. Eventuell deutet dies darauf hin, dass wohl eher die Klassenwerte miteinander als die Klassen untereinander bzw. eher das Muster des Anstiegs und Abfalls von Werten als die absoluten Werte verglichen werden müssen.

### Schulklima

Da bei der Normstichprobe keine Standardwerte ermittelt und keine Kritischen Differenzen für die Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme des wahrgenommenen Schulklimas berechnet wurden, werden diese Werte nicht in Standardwerten, sondern in Skalenwerten von 1 bis 5 berichtet. Entsprechend der Setzung im Fragebogen bedeutet 5 eine hohe Zustimmung und 1 keine Zustimmung zur jeweiligen Dimension. In Abbildung 2 werden die Werte für Strenge-Kontrolle und in Abbildung 3 die Werte für Wärme wiedergegeben.

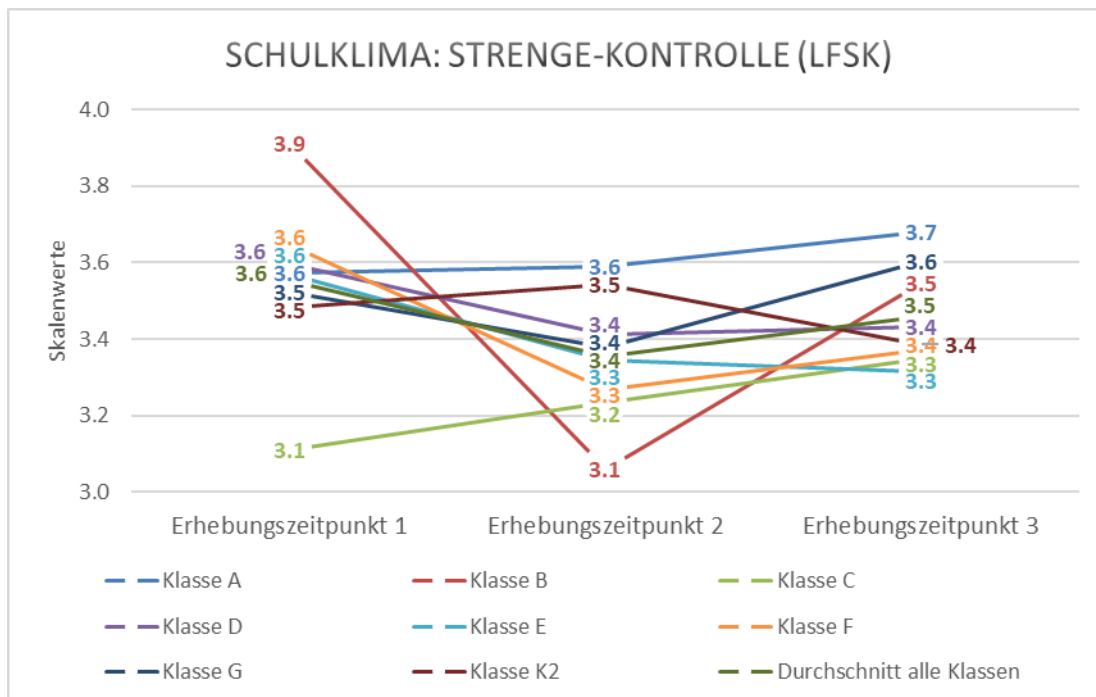


Abbildung 2: Schulklima: Strenge-Kontrolle (LFSK)

Grundsätzlich ist bei beiden Dimensionen anzumerken, dass die Werte – abgesehen von einzelnen Ausnahmen – relativ nahe beieinanderliegen, sowohl innerhalb als auch im Vergleich der Klassen. So verändern sich die Werte der meisten Klassen bei Strenge-Kontrolle im Verlauf nur um 0.1 bis 0.2 Punkte, was keine nennenswerten Unterschiede sind (mit Ausnahme von 0.3 Punkten vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt bei Klasse E und vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei Klasse F). Einzig Klasse B zeigt einen deutlichen Abfall um 0.8 Punkte vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt und dann wiederum einen deutlichen Anstieg um 0.4 Punkte zum dritten Erhebungszeitpunkt. Diese Klasse hatte einige Lehrpersonenwechsel, und der Stil der unterrichtenden Lehrpersonen dürfte sich wohl auch in der Wahrnehmung des Schulklimas spiegeln.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Dimension Wärme, bei der sich die Werte im Verlauf ebenfalls nur um bis zu 0.2 Punkte je Klasse verändern (mit Ausnahme von einem Absinken um 0.3 Punkten von Erhebungszeitpunkt 1 zu Erhebungszeitpunkt 2 bei Klasse G). Der Wert der Klasse B fällt hingegen im Projektverlauf von 3.9 auf 3.4 Punkte deutlich ab und steigt nach einem Schuljahr auch nicht mehr an, wie dies beispielsweise bei den Klassen A und G nach einem Absinken der Fall ist.

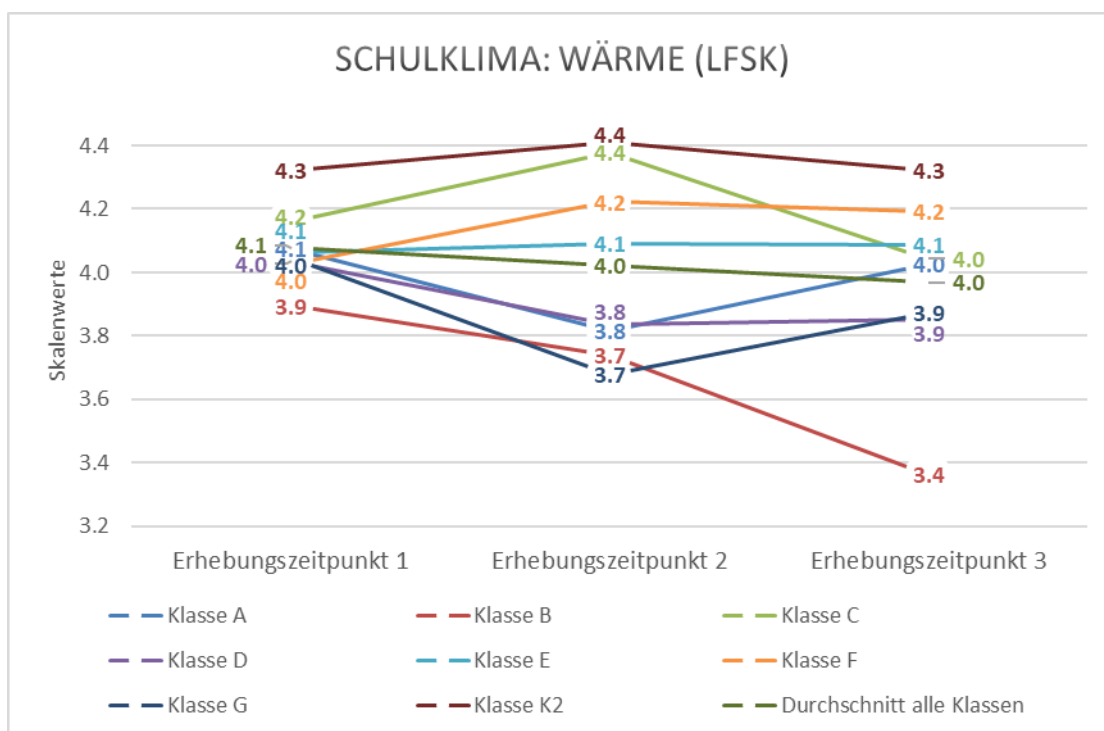


Abbildung 3: Schulklima: Wärme (LFSK)

Die wahrgenommene Wärme an der Schule als Indikator für das Schulklima spiegelt sich dabei auch im Klassenklima. So haben beispielsweise die Klassen K2 und C sowohl bei der Wärme (Schulklima) als auch beim Klassenklima eher hohe Werte (vgl. Abbildungen 1 und 3), auch wenn Klasse C zum dritten Erhebungszeitpunkt nur durchschnittliche Werte aufweist. Klasse D weist bei beiden Aspekten tendenziell niedrigere Werte auf. Demgegenüber weist Klasse F eher unterdurchschnittliche Klassenklima-Werte auf, das Schulklima wird aber als «warm» wahrgenommen. Nochmal ist allerdings darauf zu verweisen, dass alle Werte von Strenge-Kontrolle und Wärme (mit Ausnahme jener von Klasse B) sehr nah beieinanderliegen und keine deutlichen Unterschiede auszumachen sind.

### Wohlbefinden in der Schule

Das individuelle Wohlbefinden an der Schule wird wiederum in Standardwerten (ausgehend von den Rohwerten) berichtet. In der Normstichprobe entsprach der mittlere Standardwert 100 beim Wohlbe-

finden einem Rohwert von 7.4 (Eder & Mayr, 2000, S. 77). Wie beim Klassenklima liegen die Werte der Klassen in der vorliegenden Untersuchung im Durchschnitt über diesen mittleren Werten der Normstichprobe. Die Kritische Differenz, bei der mit einer gewissen Sicherheit von einem deutlichen Unterschied zwischen einzelnen Werten gesprochen werden kann, liegt bei  $\pm 7$  Punkten der Standardwerte. Abbildung 4 stellt die Werte des Wohlbefindens pro Klasse und Erhebungszeitpunkt dar.

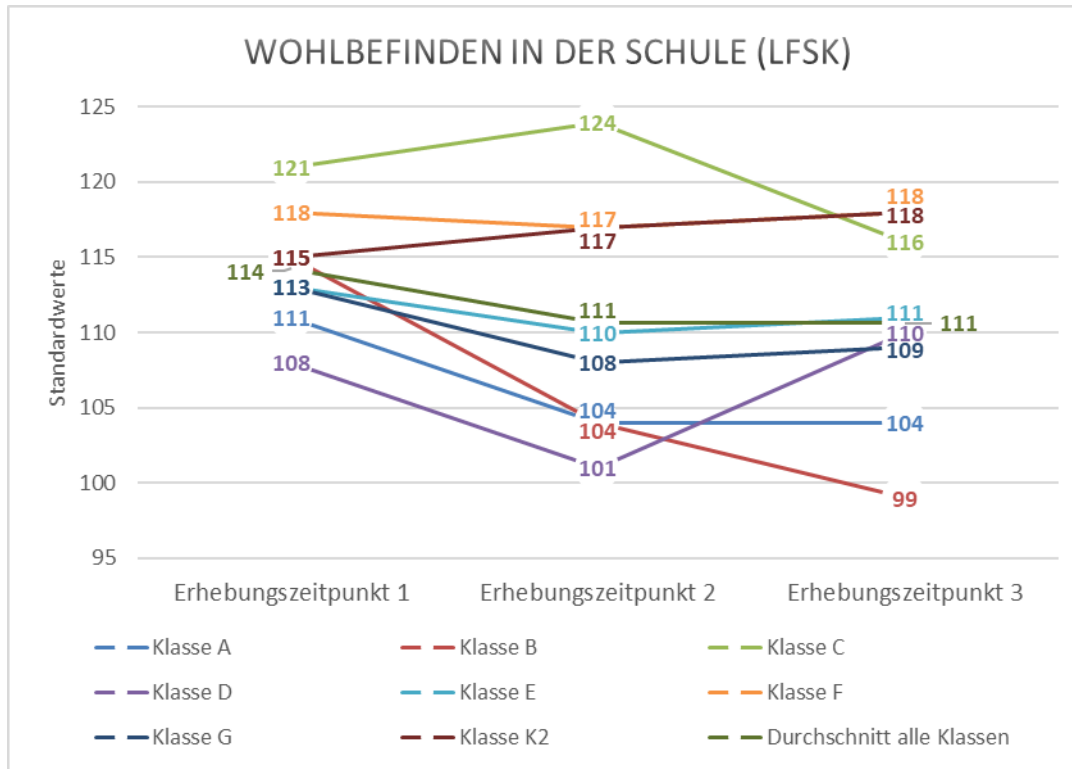


Abbildung 4: Wohlbefinden in der Schule (LFSK)

Die Werte innerhalb der Klassen unterscheiden sich in den meisten Fällen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten nicht deutlich. Ausnahmen sind die Klassen B, C und D zu einzelnen Erhebungszeitpunkten; hier liegen die Werte 7 oder mehr Punkte auseinander.

Jedoch unterscheiden sich die Werte der einzelnen Klassen teilweise deutlich voneinander. So ist beispielsweise zum Erhebungszeitpunkt 1 das Wohlbefinden in der Schule in Klasse D deutlich tiefer als in den Klassen B, C, F und K2 und in Klasse C deutlich höher als im Durchschnitt und als in den Klassen A, D, E und G. Zum Erhebungszeitpunkt 2 ist das durchschnittliche Wohlbefinden in Klasse D deutlich tiefer als im Durchschnitt aller Klassen (und im Vergleich mit jeder einzelnen anderen Klasse ausser Klasse A und B), das Wohlbefinden in Klasse C ist dagegen deutlich höher als durchschnittlich (und als in den Klassen A, B, D, E und G). Zum Erhebungszeitpunkt 3 weist Klasse B einen auffällig tiefen Wert auf, der sich deutlich von allen Klassen ausser von Klasse A unterscheidet. Klassen F und K2 haben zu diesem Zeitpunkt deutlich höhere Werte beim Wohlbefinden als der Durchschnitt und als alle anderen Klassen ausser Klasse C.

Das Muster von Klasse B ist somit auch beim Aspekt des Wohlbefindens auffällig, und zwar durch das starke Absinken im Verlauf der zwei Schuljahre. Ein deutliches Absinken, aber in geringerem Umfang, kann nur noch bei Klasse A beobachtet werden, wobei hier im letzten Schuljahr eine Stabilisierung stattfand. Das hohe Wohlbefinden, welches die SuS der Klassen C, F und K2 berichten, deckt sich mit hohen Werten bei der Wärme (Schulklima) und einem positiven Klassenklima (dies mit Ausnahme von Klasse F, deren Klassenklima nicht überdurchschnittlich ist).

#### 4.2.2 Sozial-, Schul- und Lernklima 3.-4. Klassen (FEES 3-4)

Mit dem *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)* kann ein Einblick in die emotional-soziale Situation in einer Klasse erhalten werden, dies insbesondere hinsichtlich des Sozial-, Schul- und Lernklimas (Rauer & Schuck, 2003).

Der Fragebogen setzt sich aus zwei Teilfragebogen zusammen, dem *Teilfragebogen zur Sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SIKS)* und dem *Teilfragebogen zur Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und zum Gefühl des Angenommenseins (SALGA)*. Insgesamt werden mit diesen beiden Teilfragebogen und seinen insgesamt sieben Skalen die drei übergeordneten Dimensionen Sozialklima, Schul- und Lernklima sowie Fähigkeitsselbstkonzept erfasst, wobei im vorliegenden Bericht drei der Skalen ausgewertet werden, nämlich thematisch jene, welche sich auch im LFSK wiederfinden, dem Fragebogen, den die 5. und 6. Klassen ausgefüllt haben. Dabei handelt es sich um die Skalen zum Klassenklima (vgl. LFSK: Klassenklima), zur Schuleinstellung (vgl. LFSK: Wohlbefinden in der Schule) und zum Gefühl des Angenommenseins (vgl. LFSK: Wärme). Im Gegensatz zum LFSK sind die Skalen des FEES umfassender und gleichen den Dimensionen des LFSK, die sich teilweise aus mehreren Skalen zusammensetzen (vgl. Kapitel 4.2.1).

Vom Teilfragebogen SIKS wurde die folgende Skala ausgewertet:

- Klassenklima (Wie sozial angemessen und freundschaftlich gehen die SuS einer Klasse miteinander um und wie gut ist ihr Verhältnis zueinander?)

Vom Teilfragebogen SALGA wurden die folgenden Skalen ausgewertet:

- Gefühl des Angenommenseins (Wie sehr fühlen sich die SuS von ihren Lehrpersonen angenommen, verstanden und unterstützt?)
- Schuleinstellung (Wie wohl fühlen sich die SuS in der Schule?)

Die SuS kreuzen auf dem Fragebogen eine von vier Antwortmöglichkeiten an (stimmt gar nicht – stimmt kaum – stimmt ziemlich – stimmt genau), welche mit 0 bis 3 kodiert werden. Für die Auswertung werden die Ergebnisse der SuS einer Klasse zu Durchschnittswerten der Skalen zusammengefasst. Auf die Umrechnung in die Normwerte (T-Werte) der Eichstichprobe und die Angabe von Kritischen Differenzen wird dabei verzichtet, da unterschiedliche Normwerte und Kritische Differenzen für dritte und vierte Klasse vorliegen (und nicht wie beim LFSK über mehrere Klassenstufen hinweg). Da die vorliegende Erhebung einen Verlauf zeigen soll, würden unterschiedliche Wertegrundlagen die Vergleichbarkeit erschweren.

#### Stichprobe FEES

An der ersten Erhebungsrunde mit dem FEES (SIKS und SALGA) zu Beginn der 3. Klasse bzw. (im Fall von Horw) 4. Klasse nahmen 69 SuS aus vier Klassen teil, an der zweiten Erhebungsrunde am Ende der 3. bzw. 4. Klasse 67 und an der dritten Erhebungsrunde am Ende der 4. bzw. 5. Klasse 63 SuS. Je nach Erhebungszeitpunkt füllten 14 bis 19 SuS pro Klasse die Fragebogen aus. Der Durchschnitt lag bei 16.6 Kindern. Von den 69 Kindern der ersten Erhebungsrunde waren 34 Mädchen (49.3%) und 35 Jungen (50.7%), womit die Geschlechterverteilung sehr ausgewogen war. Im Durchschnitt waren die Kinder zu Projektbeginn bzw. bei der ersten Erhebungsrunde 8.7 Jahre alt.

#### Klassenklima

Die Spannweite der Skala Klassenklima beträgt 0-33. Als Orientierungshilfe sei der Normmittelwert (T-Wert) von 50 der Eichstichprobe in Relation zu den Skalenwerten angegeben; dieser liegt bei knapp über 22 Skalenpunkten für die dritte Klasse.

In der folgenden Abbildung 5 sind die Werte der untersuchten vier Klassen zu den drei Erhebungszeitpunkten wiedergegeben.

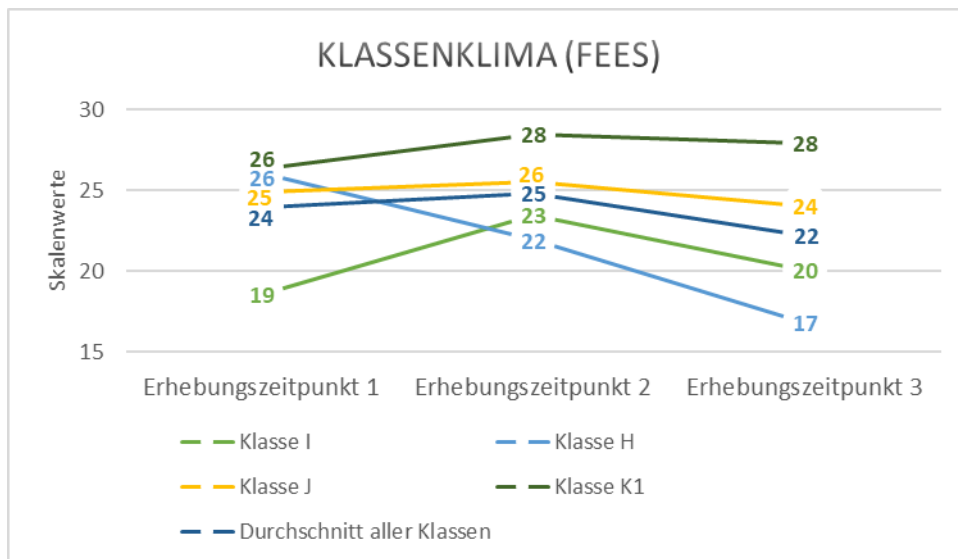


Abbildung 5: Klassenklima (FEES)

Auffallend ist, dass das Klassenklima bei allen Klassen zum dritten Erhebungszeitpunkt nach einem minimalen Anstieg im ersten Schuljahr um durchschnittlich drei Punkte gegenüber dem zweiten Erhebungszeitpunkt absinkt (mit Ausnahme von Klasse I, deren Klassenklima gleichbleibt). Ein durchgehend starker Trend nach unten ist bei Klasse H auszumachen. Diese Klasse hatte einen Lehrpersonenwechsel, allerdings scheint das Klima in der Klasse im Laufe der Zeit kontinuierlich schwieriger geworden zu sein. Den stärksten Anstieg innerhalb eines Schuljahres hatte Klasse I. Hier konnte das Klima in der Klasse deutlich verbessert werden, allerdings nicht nachhaltig.

Interessant ist, dass offensichtlich auch bei den 3. und 4. Klassen die Kontrollklasse (K1) sehr hohe Werte hat. Dies könnte einerseits Zufall sein, andererseits kann es auch darauf hindeuten, dass vielleicht gerade Klassen, die schwierigere Voraussetzungen hatten, beim Projekt Klassenmusizieren mitgemacht haben. Dies wurde in den Interviews deutlich, wenn Lehrpersonen beispielsweise berichteten, dass „es gerade dieser Klasse sehr gutgetan hat, etwas zusammen zu machen“.

Vergleicht man vorsichtig die Ergebnisse zum Klassenklima des FEES SIKS mit den Daten zum Klassenklima des LFSK, zeigt sich, dass nach dem ersten Jahr Klassenmusizieren in vielen Klassen eine gewisse Aufwärtstendenz beim wahrgenommenen Klassenklima ersichtlich ist, dass aber nach dem zweiten Schuljahr bei den tieferen Klassen (FEES) eher ein Abwärtstrend zu beobachten ist als bei den höheren Klassen (LFSK). Hier kommen wahrscheinlich die Schulschliessungen im Frühjahr 2020 im Rahmen der COVID-19 Schutzmassnahmen ins Spiel, die sich für tiefere Klassen negativer ausgewirkt haben dürften als für höhere Klassen, da beispielsweise Viertklässler sich tendenziell wohl weniger gut über Distanz austauschen und so „als Klasse“ zusammenbleiben können als dies bei Sechstklässlern der Fall sein dürfte, die zudem im Umgang mit Medien geübter sein und auch mehr Zugang dazu erhalten dürften.

#### Gefühl des Angenommenseins (vgl. LFSK Wärme)

Die Spannweite der Skala Gefühl des Angenommenseins liegt bei 0-39 Punkten. Der Normmittelwert 50 (T-Werte) der Eichstichprobe liegt bei knapp unter 31 Skalenpunkten. In Abbildung 6 werden die Skalenwerte im Projektverlauf und pro Klasse dargestellt.

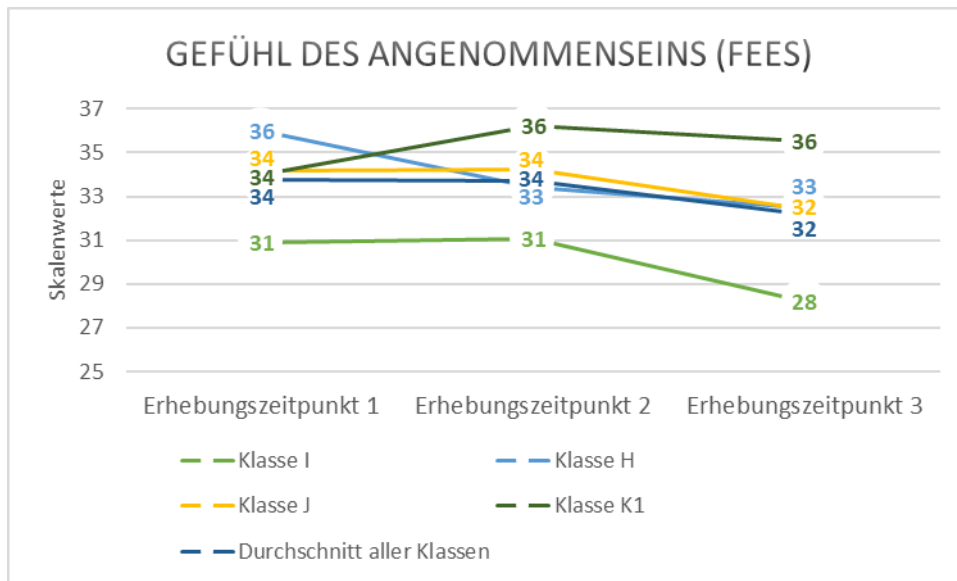


Abbildung 6: Gefühl des Angenommenseins (FEES)

Hier fällt auf, dass Klasse I über alle drei Erhebungszeitpunkte vergleichsweise tiefe Werte aufweist, die sich von denen der anderen Klassen absetzen. Auch das Klassenklima (vgl. Abbildung 5) dieser Klasse ist vergleichsweise schlechter, nur Klasse H hatte tiefere Werte des Klassenklimas zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt – und dieses Absinken der Werte von Klasse H ist wiederum auch beim Gefühl des Angenommenseins zu beobachten. Klasse H hatte zu Beginn die höchsten Werte, welche aber anschliessend auf den Durchschnitt absinken. Dagegen weist Klasse K1 nach einem Anfangswert im mittleren Bereich vergleichsweise hohe Werte bei dem Gefühl des Angenommenseins auf. Somit ist es erneut die Kontrollklasse, welche die höchsten Werte aufweist (zumindest zu den Erhebungszeitpunkten 2 und 3), was sich auch im Klassenklima spiegelt. Klasse J folgt dem Durchschnitt aller Klassen mit einem leichten Absinken des Gefühls des Angenommenseins zum dritten Erhebungszeitpunkt.

Auch diese Daten und vor allem das durchschnittliche Absinken der Werte zum dritten Erhebungszeitpunkt sind vermutlich im Zusammenhang mit den Schulschliessungen in der zweiten Hälfte des zweiten Projektjahres zu sehen.

### Schuleinstellung (vgl. LFSK Wohlbefinden in der Schule)

Die Skala Schuleinstellung weist eine Spannbreite von 0-42 auf und der Normmittelwert 50 (T-Wert) der Eichstichprobe liegt bei knapp unter 30 Skalenpunkten. In Abbildung 7 werden die Werte der vier Klassen zu den drei Erhebungszeitpunkten berichtet.

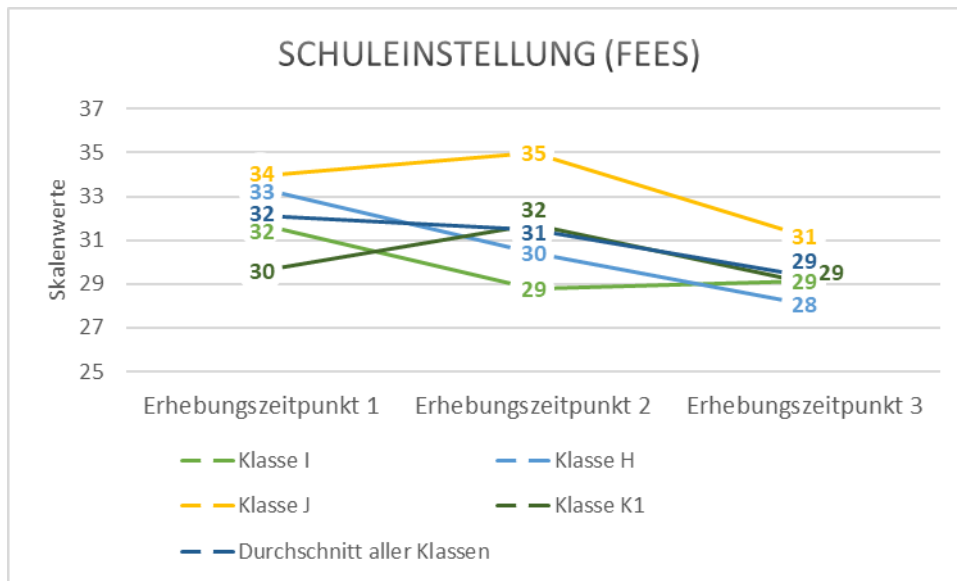


Abbildung 7: Schuleinstellung (FEES)

Auch bei der Schuleinstellung, welche die Freude und das Wohlbefinden in der Schule betrifft, ist bei den Klassen vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt ein Trend zu tieferen Werten zu verzeichnen. Einzig die Werte von Klasse I bleiben nach einem Absinken vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt im weiteren Verlauf gleich. Hier bewegt sich nun die Kontrollklasse zu Beginn im unteren und später im durchschnittlichen Bereich. Die wahrgenommene hohe Wärme und das positive Klassenklima scheinen sich nicht direkt auf die Einstellung der Kinder dieser Klasse zur Schule auszuwirken. Bei der Schuleinstellung weist dagegen Klasse J hohe Werte auf, während die entsprechenden Klassenwerte beim Klima und des Gefühls des Angenommenseins eher im mittleren Bereich lagen. Das Muster, welches Klasse H bei den beiden vorangehenden Skalen gezeigt hat, wiederholt sich auch bei der Schuleinstellung: es ist ein deutliches Absinken der Werte über die zwei Jahre zu beobachten. Die Kinder dieser Klasse scheinen zunehmend die Freude an der Schule zu verlieren und sich in der Schule und Klasse weniger wohl und angenommen zu fühlen.

Im Vergleich mit dem Wohlbefinden in der Schule der höheren Klassen (LFSK) ist festzustellen, dass das Wohlbefinden im Durchschnitt dieser Klassen nicht sinkt, wie dies bei den tieferen Klassen bei der Schuleinstellung (FEES SALGA) der Fall ist. Wie beim Klassenklima könnten die Schulschliessungen, die sich auf die jüngeren Kinder negativer ausgewirkt haben dürften, eine Erklärung bieten.

#### 4.2.3 Sozial- und Lernverhalten 3.-6. Klassen (SSL und LSL)

Die *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)* (Petermann & Petermann, 2014) und die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)* (Petermann & Petermann, 2013) sind komplementäre Verfahren, die die gleichen Konstrukte aus Sicht der SuS bzw. der Lehrpersonen messen.

Das Sozialverhalten wird durch die sechs Skalen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, Angemessene Selbstbehauptung und Sozialkontakt erfasst, wobei hier die folgenden Skalen ausgewertet werden:

- Kooperation (Wie sehr arbeiten die SuS zusammen und nehmen am gemeinsamen Lernen teil?)
- Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft (Wie sehr können sich die SuS in das Erleben anderer SuS einfühlen und in emotional belastenden Situationen Hilfsbereitschaft zeigen?)

Das Lernverhalten wird durch die vier Skalen Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen erfasst, wobei die folgenden Skalen ausgewertet werden:

- Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (Wie ausdauernd arbeiten die SuS an einer Aufgabe und können sie auch schwierige Aufgaben mit Anstrengung in der Schule bewältigen?)
- Konzentration (Wie aufmerksam folgen die SuS den Unterrichtsinhalten und Anweisungen der Lehrpersonen für die Bearbeitung von Aufgaben und wie lange können die SuS das Leistungsniveau aufrechterhalten?)

Beim Ausfüllen wird sowohl bei der SSL als auch bei der LSL das Verhalten der letzten vier Wochen zu Grunde gelegt. Beide Fragebogen enthalten für jede Aussage vier Antwortmöglichkeiten (0 = Verhalten tritt nie auf; 1 = Verhalten tritt selten auf; 2 = Verhalten tritt manchmal auf; 3 = Verhalten tritt oft auf). Die Werte werden jeweils aufsummiert, wobei beim Schülerfragebogen SSL pro Skala Werte zwischen 0 und 12 und beim Lehrerfragebogen LSL pro Skala Werte zwischen 0 und 15 möglich sind. Höhere Werte entsprechen günstigeren Einschätzungen des Verhaltens. Es wird wiederum auf eine Umrechnung in T-Werte verzichtet, da die T-Normwerte der Eichstichprobe je nach Alter und Geschlecht unterschiedliche Werte aufweisen (Petermann & Petermann, 2013, S. 23). Die Angabe von T-Werten wurde zudem durch den Umstand verhindert, dass sowohl bei der SSL als auch bei der LSL nicht in allen Klassen bei jedem Kind das Geschlecht und genaue Alter angegeben wurde.

### **Stichprobe SSL**

Bei der ersten Erhebungsrunde zu Beginn des Projekts füllten 157, bei der zweiten Erhebungsrunde 150 und bei der dritten Erhebungsrunde zum Ende der Projektlaufzeit 153 SuS die SSL aus. Pro Klasse nahmen je nach Erhebungszeitpunkt 13 bis 22 SuS an der Befragung teil, im Durchschnitt 17 Kinder. Zu Projektbeginn waren 79 männliche (50.3%) und 78 weibliche (49.7%) SuS in der Stichprobe.

### **Stichprobe LSL**

Bei der LSL wurden von den Lehrpersonen zum ersten Erhebungszeitpunkt 158, zum zweiten Erhebungszeitpunkt 159 und zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder 158 Fragebogen über die einzelnen SuS ausgefüllt. Durchschnittlich wurden für 17.6 Kinder pro Klasse Fragebogen ausgefüllt, jeweils für 14 bis 20 SuS pro Klasse. Zum ersten Erhebungszeitpunkt der LSL lagen Fragebogen von 78 Jungen (49.4%) und 80 Mädchen (50.6%) vor, die Geschlechterverteilung war somit ebenfalls ausgeglichen.

### **Ergebnisse der Skalen**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vier ausgewerteten Skalen Kooperation, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft sowie Konzentration jeweils für die SSL und die LSL dargestellt, sodass die Einschätzungen der SuS mit jenen der Lehrpersonen zu den drei Erhebungszeitpunkten verglichen werden können. Zuerst ist jeweils die Grafik der SSL wiedergegeben, darauffolgend die Grafik der LSL. Allerdings sind die Werte nicht eins zu eins übertragbar, da, wie oben gesagt, bei der SSL Werte bis 12, bei der LSL Werte bis 15 pro Skala möglich waren. Die Klassen A, B und C haben die Einschätzlisten nicht ausgefüllt und erscheinen deshalb auch nicht in den Grafiken (vgl. Kapitel 4.1.2).



### Kooperation

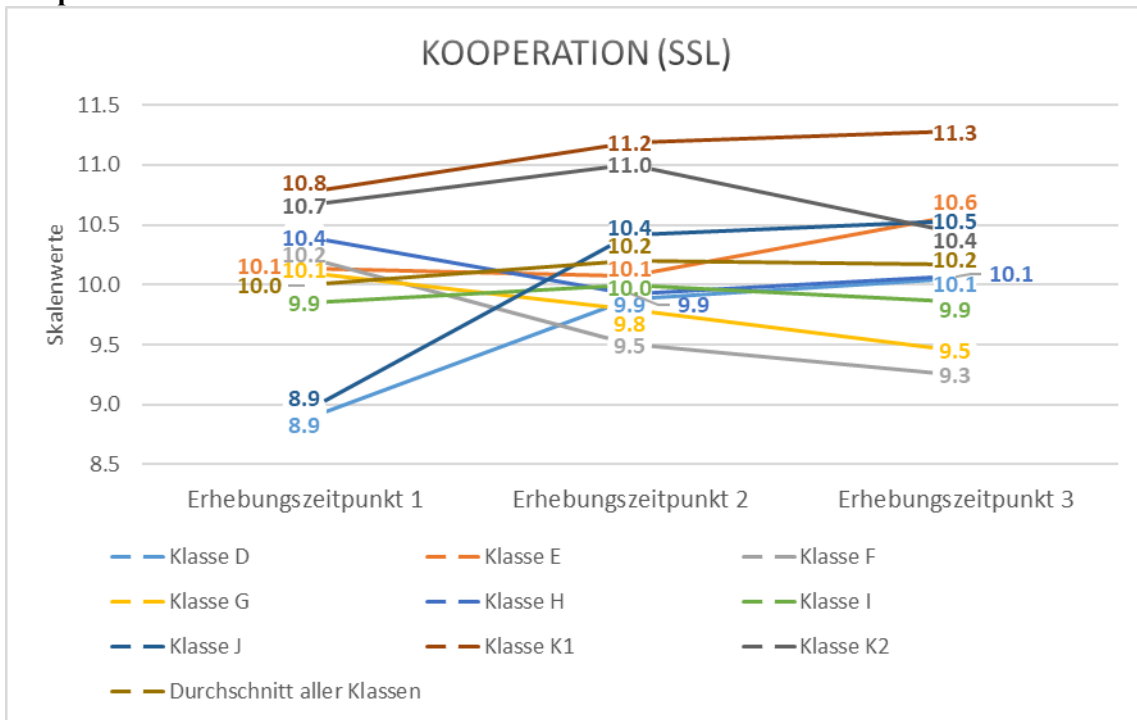


Abbildung 8: Kooperation (SSL)

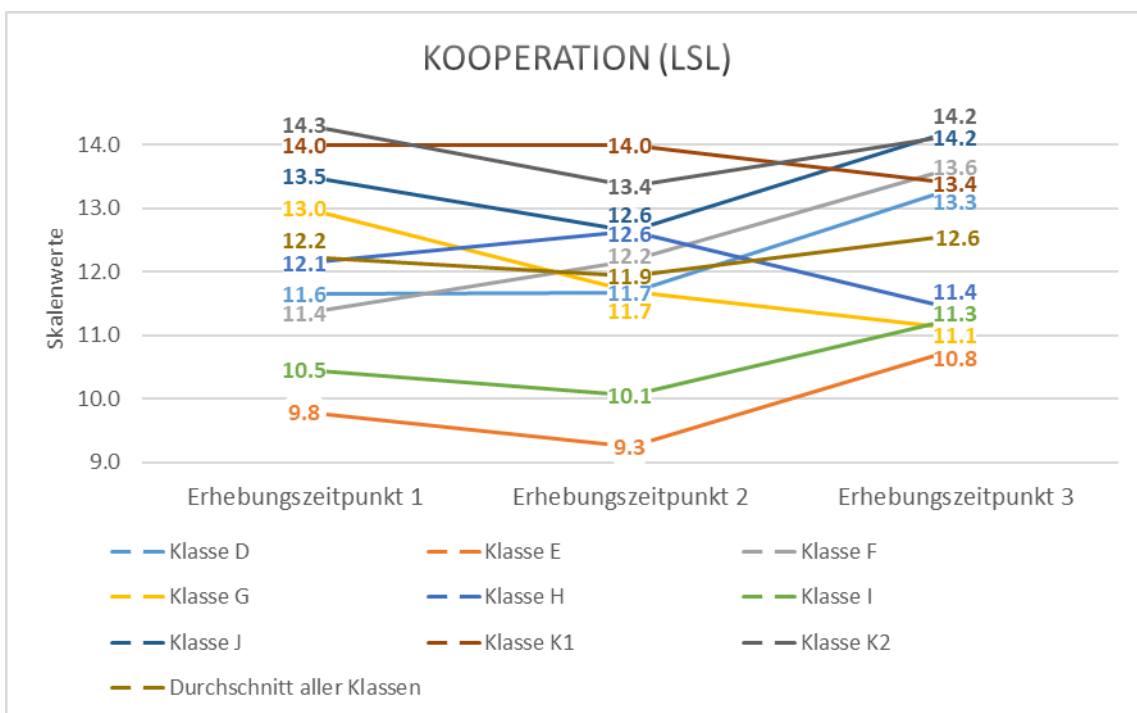


Abbildung 9: Kooperation (LSL)

In vielen Klassen verändern sich die Werte der wahrgenommenen Kooperation im Verlauf der zwei Projektjahre nur leicht. Ausnahmen bilden vor allem die Klassen D und J, welche sich selbst zu Beginn deutlich unter dem Durchschnitt einstufen, während die jeweiligen Lehrpersonen diese Klassen als durchschnittlich (Klasse D) oder sogar überdurchschnittlich (Klasse J) kooperativ sehen. Bei beiden Klassen ist dann bis zum Erhebungszeitpunkt 3 ein Anstieg der durch die Klasse selbst wahrge-

nommenen Kooperationsbereitschaft zu erkennen. Ein wesentliches Absinken der Kooperation über die zwei Projektjahre ist nach Ansicht der SuS in den Klassen F und G erkennbar. In Klasse G deckt sich diese Einschätzung mit jener der Lehrperson, wogegen die Lehrperson von Klasse F im Gegenteil einen stetigen Anstieg der Kooperation in der Klasse wahrnimmt. Klassen E und I weisen in der Lehrpersoneneinschätzung deutlich unterdurchschnittliche Werte auf, während die SuS selbst die Kooperationsfähigkeit ihrer Klasse als durchschnittlich bewerten. Klasse H bewegt sich nach Einschätzung der SuS und der Lehrpersonen im Mittelfeld. Erneut haben die Kontrollklassen K1 und K2 relativ hohe Werte – sowohl aus Schüler- und Schülerinnen-, als auch aus Lehrpersonensicht. Diese Werte der Klassen K1 und K2 bei der Kooperation lassen sich wiederum mit dem Klassenklima (LFSK und FEES) verknüpfen, denn es ist anzunehmen, dass eine Klasse, in der die SuS miteinander kooperieren, auch ein besseres Klassenklima aufweist.

Die über die drei Erhebungszeitpunkte relativ stabilen Durchschnittswerte sowohl der Schüler- und Schülerinnen-, als auch der Lehrpersoneneinschätzungen, ergeben sich aus teilweise sehr unterschiedlich hohen Werten und Verläufen der Einschätzung der Kooperationsfähigkeit der Klassen. So liegen insbesondere die Einschätzungen der Lehrpersonen der einzelnen Klassen relativ weit auseinander, die Verläufe innerhalb der Klassen jedoch weniger. Auf Schüler- und Schülerinnenseite liegen viele Klassen nahe beim Durchschnitt, einzelne weisen jedoch stark abgesetzte Werte auf, die auf Lehrpersonen- seite nicht erkennbar sind.

### Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft

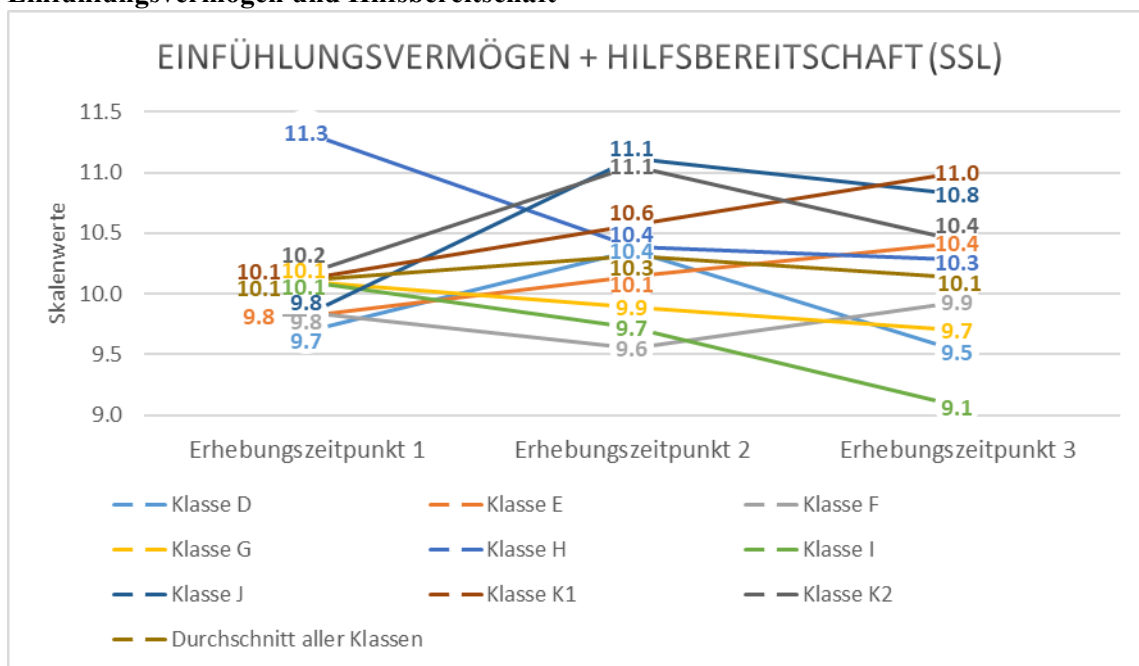


Abbildung 10: Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft (SSL)

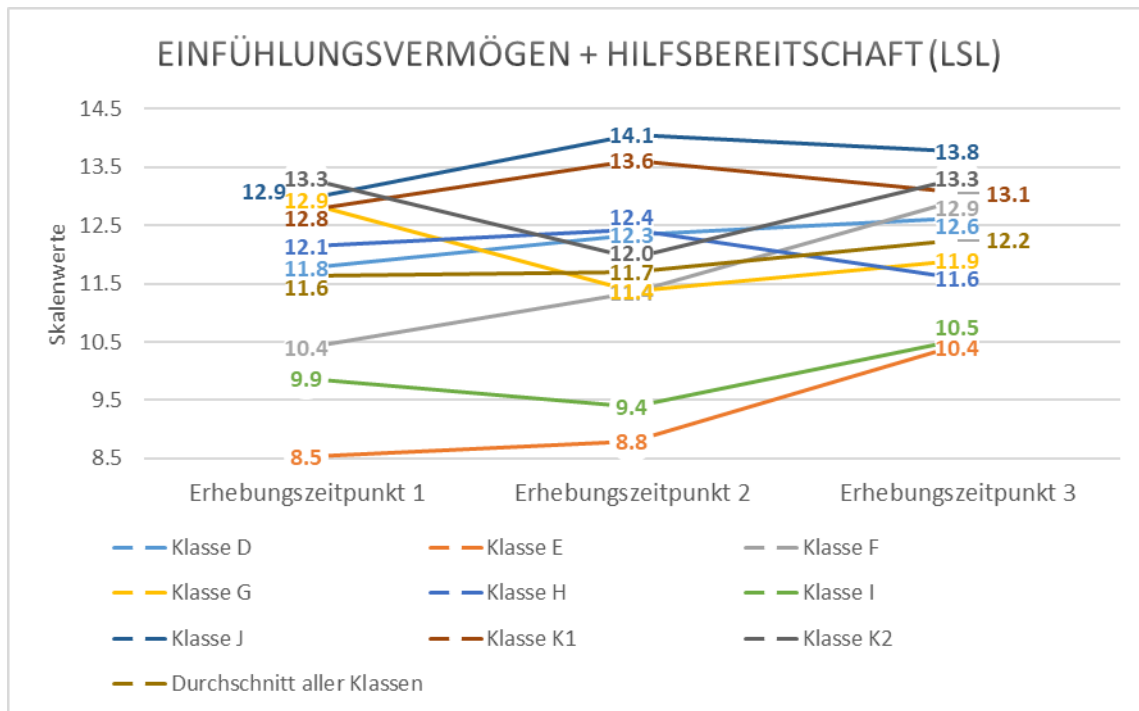


Abbildung 11: Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft (LSL)

Das Muster, welches sich in der Lehrpersoneneinschätzung bei der Kooperation der Klassen E und I gezeigt hat, ist auch bei der Skala Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft ersichtlich: die Klassen haben relativ tiefe Werte, die zum dritten Erhebungszeitpunkt ansteigen. Dieser Anstieg wird auch von der Klasse E selbst wahrgenommen, während das Einfühlungsvermögen von der Klasse I selbst als kontinuierlich absinkend eingeschätzt wird. Ein steileres Absinken kann bei Klasse H festgestellt werden. Der anfangs hohe Wert stabilisiert sich nach dem Absinken allerdings bei durchschnittlichen Werten. Die Einschätzung der Lehrperson gibt das Absinken nur marginal wieder, allerdings hat die Klasse H schon zu Beginn Werte im durchschnittlichen Bereich. Nach einem Anstieg von Erhebungszeitpunkt 1 zu Erhebungszeitpunkt 2 bei den Klassen D, J und K2, sinken die durch die Klasse selbst angegebenen Werte bis zu Erhebungszeitpunkt 3 wieder leicht bis stark ab. Bei Klasse J ist das Absinken von Erhebungszeitpunkt 2 zu Erhebungszeitpunkt 3 auch in der Einschätzung der Lehrperson erkennbar, bei Klasse D jedoch nicht, hier bleiben die Werte der Lehrpersoneneinschätzung zu allen Erhebungszeitpunkten im durchschnittlichen Bereich. Bei Klasse K2 ist die Einschätzung der Lehrperson genau umgekehrt wie jene der Klasse; es werden ein Absinken und dann wieder ein Ansteigen des Einfühlungsvermögens und der Hilfsbereitschaft wahrgenommen. Eine ähnliche Einschätzung ihrer Klasse wird von der Lehrperson von Klasse G gegeben: Die Werte sinken anfangs deutlich und steigen zum Schluss wieder leicht an. Die Klasse G selbst stellt im Verlauf der zwei Jahre ein marginales Absinken des Einfühlungsvermögens fest. Klasse F hat zum ersten Erhebungszeitpunkt nach eigener Einschätzung und jener der Lehrperson vergleichsweise tiefe Werte bei Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, nach Ansicht der SuS bleibt dies so, während die Lehrperson im Verlauf der zwei Jahre einen kontinuierlichen und deutlichen Zuwachs feststellt – die grösste Steigerung im Vergleich mit allen anderen Klassen. Das umgekehrte Bild zeigt sich bei Klasse K1. Die SuS schätzen ihr Einfühlungsvermögen und ihre Hilfsbereitschaft von Erhebungszeitpunkt zu Erhebungszeitpunkt besser ein, während die Lehrperson nach einem leichten Anstieg wieder ein minimales Absinken feststellt, die Werte aber durchgängig auf hohem Niveau und jenen von Klasse J ähnlich sind.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Durchschnittswerte aller Klassen zu den drei Erhebungszeitpunkten relativ stabil bleiben und sich in der Einschätzung der Kinder praktisch nicht, in jener der

Lehrpersonen nur minimal ändern. Die Durchschnittswerte geben die teilweise sehr unterschiedlichen Verläufe der Klassen- und Lehrpersonenwerte dabei nur ansatzweise wieder. So gibt es einige Klassen mit auffällig unterschiedlichem Verlauf zum Durchschnitt bzw. mit deutlich tieferen oder höheren Werten zu einzelnen Erhebungszeitpunkten. Der Vergleich zwischen den Kontrollklassen und den Bläserklassen ergibt kein so deutliches Bild wie bei anderen Dimensionen, aber dennoch sind zumindest die Anfangs- und Schlusswerte (mit Ausnahme des Anfangswertes von Klasse K1) überdurchschnittlich hoch. Wiederum kann davon ausgegangen werden, dass ein gutes Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft unter den SuS zu einem guten Klassenklima beitragen – auch wenn die Werte dies hier für die Klassen K1 und K2 nicht ganz so deutlich zeigen wie bei der Skala Kooperation.

### Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft

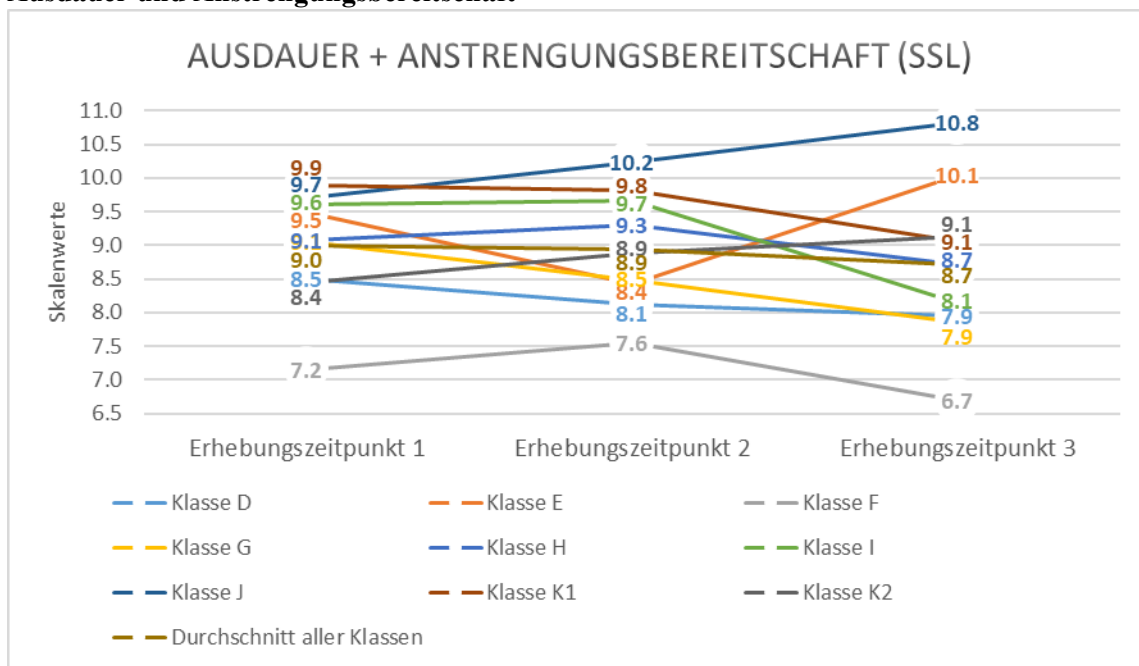
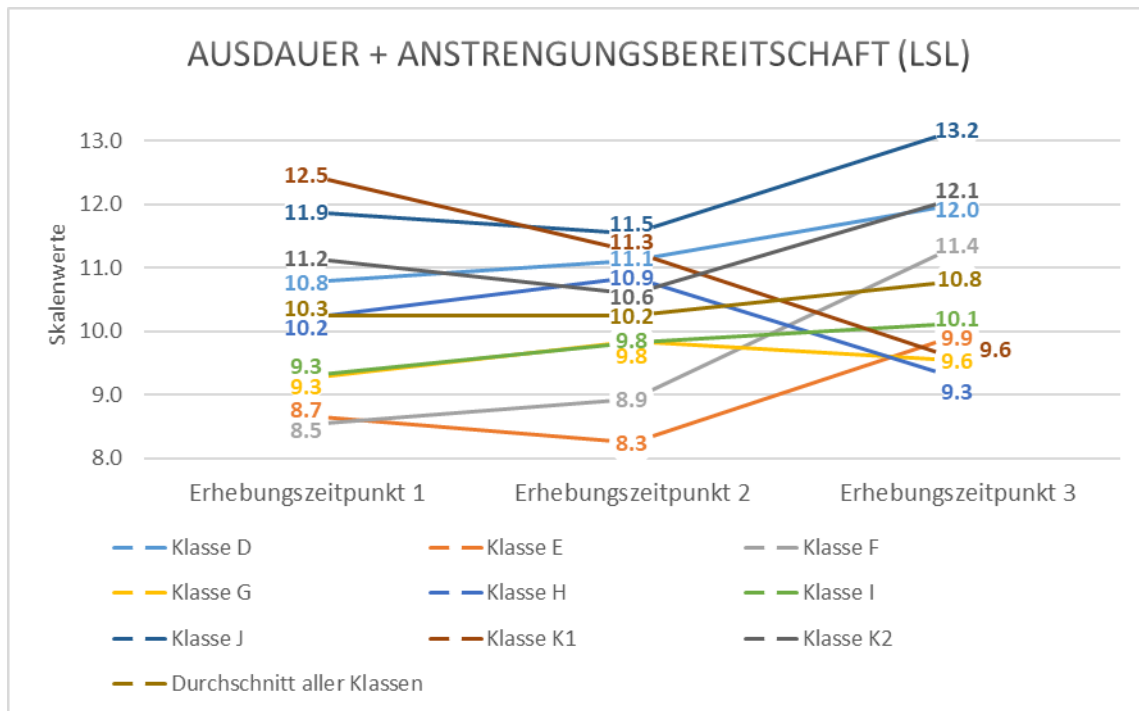


Abbildung 12: Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (SSL)



**Abbildung 13: Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (LSL)**

Die relativ stabilen Durchschnittswerte der Klassen bei Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft sowohl in der Einschätzung der SuS als auch der Lehrpersonen, sind einerseits zwar durch eher stabile Werte bei einzelnen Klassen zu erklären, aber auch durch ein teilweise starkes Ansteigen bzw. Absinken einzelner Klassenwerte (die sich im Durchschnitt wieder aufheben). Auf Seite der SuS sind die Werte der Klassen D, G, H, K1 und K2 relativ stabil mit leichter Tendenz nach unten vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt, während Klasse J einen durchgängigen Anstieg auf hohem Niveau verzeichnet. Dieser Anstieg wird – bei durchgängig hohen Werten – von der Lehrperson von Klasse J vor allem vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt gesehen. Wie die Schüler- und Schülerinneneinschätzung sehen auch die Lehrpersonen die Tendenz nach unten zum dritten Erhebungszeitpunkt der Klassen H und K1, sie zeigt sich sogar in deutlich tieferen und unterdurchschnittlichen Werten gegenüber dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Mit dem tiefen Wert von Klasse K1 in der Lehrpersoneneinschätzung der Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft ist zum ersten Mal bei einer Kontrollklasse ein unterdurchschnittlicher Wert feststellbar.

Die Werte der Lehrpersoneneinschätzung von Klasse G bleiben durchgängig auf eher unterdurchschnittlichem Niveau, während die Werte von Klasse D leicht ansteigen, also eine umgekehrte Tendenz als bei den Einschätzungen durch die Kinder zeigen. Die Lehrperson von Klasse K2 sieht ebenfalls gegen Ende eine Tendenz zu verbesserter Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft. Der Anfangswert der Klasse K2 in der Einschätzung der SuS ist dagegen leicht unterdurchschnittlich. Die Werte von Klasse E steigen nach einem Abstieg wieder steil und auf ein hohes Niveau an, während die Werte von Klasse I zunächst gleichbleiben und dann vergleichsweise stark absinken. Der Anstieg von Klasse E zeigt sich auch in der Lehrpersoneneinschätzung, allerdings auf durchgängig eher tiefem Niveau. Das Absinken der Werte von Klasse I spiegelt sich in der Lehrpersoneneinschätzung nicht, diese sieht eine leichte Steigerung über die Projektlaufzeit. Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft von Klasse F beurteilen die Kinder selbst als gering, was sich in sehr unterdurchschnittlichen Werten äussert. Dagegen sieht die Lehrperson von Klasse F nach ebenfalls unterdurchschnittlichen Anfangswerten zum dritten Erhebungszeitpunkt eine deutliche Verbesserung der Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft.

Während die SuS ihre Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft im Verlauf der zwei Jahre tendenziell als ähnlich und im zweiten Schuljahr als leicht gesunken wahrnehmen (mit einzelnen deutlichen Verbesserungen oder Verschlechterungen), liegen die Werte der Lehrpersoneneinschätzungen weiter auseinander, deuten aber (mit zwei deutlichen Ausnahmen) besonders im zweiten Projektjahr eher auf eine Verbesserung hin. Die Durchschnittswerte weisen dagegen sowohl bei den SuS als auch bei den Lehrpersonen kaum auf Änderungen hin. Die Werte der Kontrollklassen bei der Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft sind zudem zum ersten Mal teilweise im tiefen Bereich.

### Konzentration

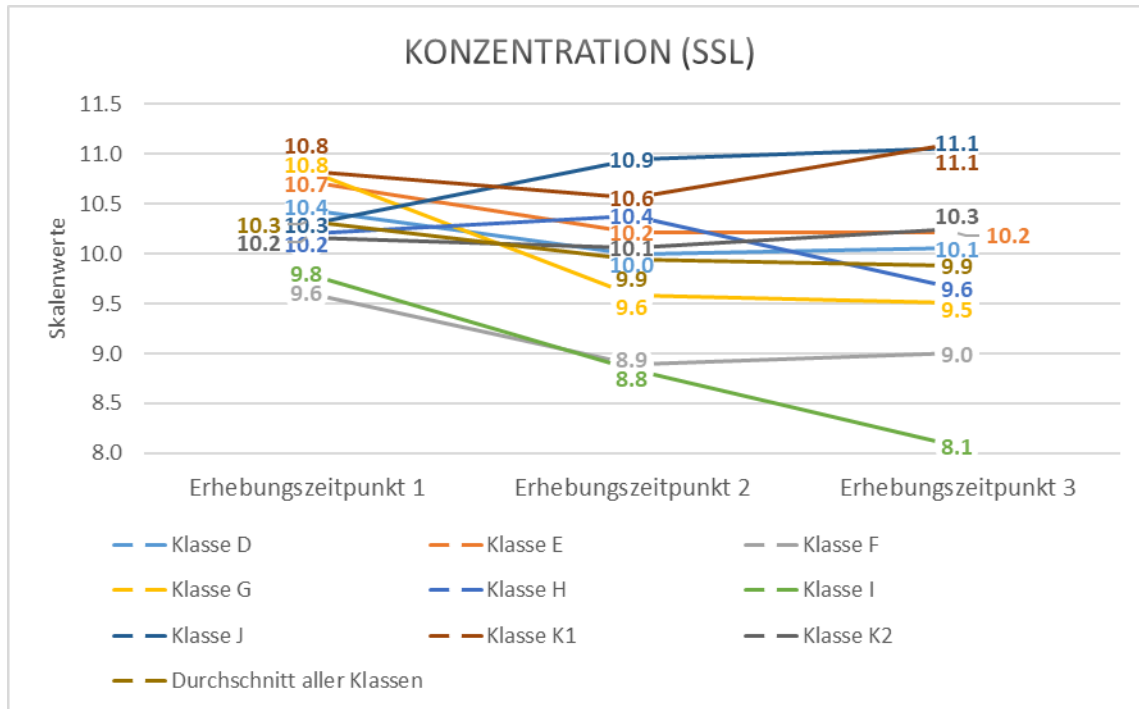


Abbildung 14: Konzentration (SSL)

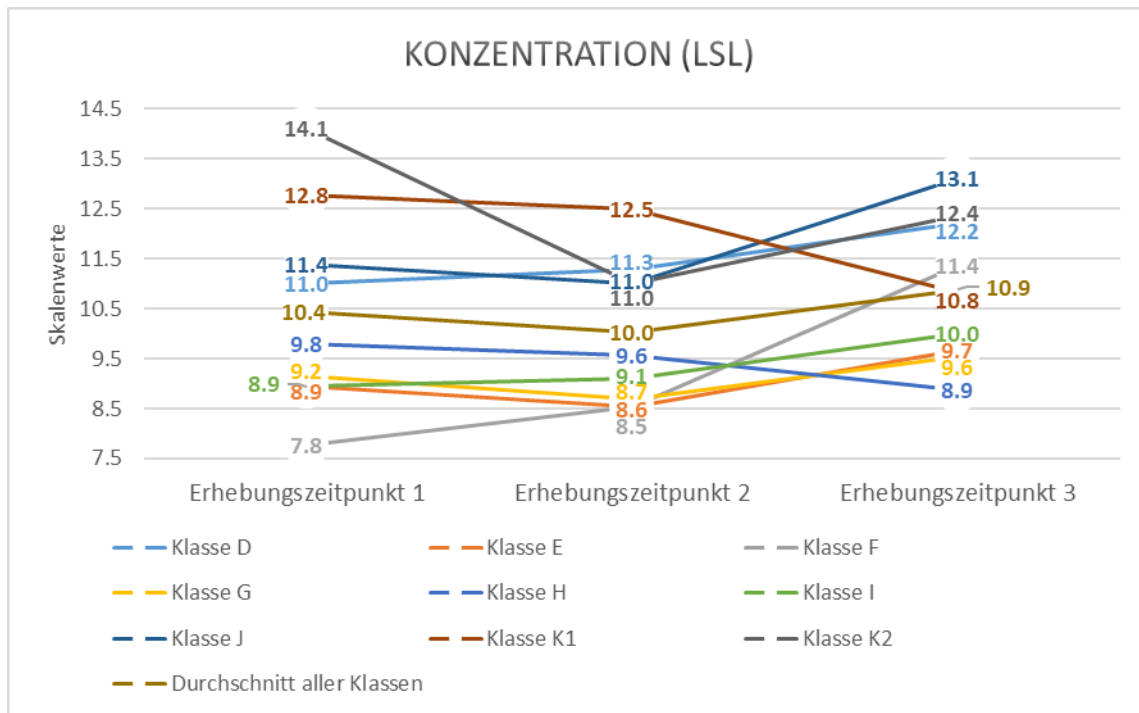


Abbildung 15: Konzentration (LSL)

Die Einschätzung ihrer Konzentration bewegt sich bei den Klassen D, E, H und K2 zu allen Erhebungszeitpunkten im durchschnittlichen Bereich und ohne deutliche Veränderungen der Werte. Einzig der Wert von Klasse H sinkt vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt erkennbar ab, was sich in der Einschätzung der Lehrperson spiegelt. Die Werte der Lehrpersoneneinschätzung von Klasse D folgen der Kurve der Durchschnittswerte, jedoch mit jeweils minim darüber liegenden Werten, jene der Klassen E und G mit minim darunterliegenden Werten. Die Lehrpersonen von Klasse E und G nehmen also eine leichte Verbesserung im zweiten Projektjahr wahr. In der Einschätzung der SuS der Klasse G zeigt sich zwar von Erhebungszeitpunkt 1 zu Erhebungszeitpunkt 2 ein Absinken der Werte, welche sich dann aber zum dritten Erhebungszeitpunkt ebenfalls wieder in der Nähe des Durchschnitts stabilisieren. Die Lehrperson von Klasse K2 schätzt die Konzentrationsfähigkeit ihrer Klasse zu Beginn als sehr hoch ein; die Werte liegen deutlich über dem Durchschnitt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sinkt dieser Wert auf knapp über dem Durchschnitt, um dann zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf einen hohen Wert anzusteigen. Die Einschätzung ihrer Konzentration durch die Klasse J ist zu Beginn durchschnittlich, nach den zwei Projektjahren jedoch auf dem höchsten Niveau, wie es auch die Werte von Klasse K1 sind, die jedoch bereits zu Beginn am höchsten waren. Auch von der Lehrperson wird die Konzentrationsfähigkeit in der Klasse J vor allem zum dritten Erhebungszeitpunkt als sehr hoch eingeschätzt. Demgegenüber sinkt die Einschätzung der Lehrperson von Klasse K1 nach anfänglich sehr hohem Niveau zum dritten Erhebungszeitpunkt auf ein durchschnittliches Mass ab.

Tiefer als der Durchschnitt sind die Werte den Klassen F und I, wobei die Klasse I sich zum dritten Erhebungszeitpunkt als sehr wenig konzentriert einschätzt, während Klasse F zumindest keine Verschlechterung mehr zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt sieht. Dem stehen die Lehrpersoneneinschätzungen von Klasse F und I entgegen. Die Werte der Lehrperson der Klasse I deuten auf eine leicht unterdurchschnittliche Bewertung der Konzentrationsfähigkeit hin, nicht jedoch auf ein Absinken über die zwei Jahre. Die Einschätzung der Lehrperson von Klasse F widerspricht gar der Einschätzung der SuS und geht von einer Verbesserung der wahrgenommenen Konzentration von einem stark unterdurchschnittlichen zu einem überdurchschnittlichen Wert im Projektverlauf aus.



Während die Konzentration in der Wahrnehmung der SuS in den meisten Fällen nach zwei Projektjahren ähnlich wie zu Beginn oder tiefer war, sahen die Lehrpersonen tendenziell und mit einzelnen Ausnahmen einen Anstieg der Konzentrationsfähigkeit ihrer Klassen. Möglicherweise liegt hier eine veränderte Einschätzungsgrundlage durch die Lehrpersonen vor, die angesichts der vorangegangenen Schulschliessungen die Konzentrationsfähigkeit der SuS besser bewerten als sie dies ohne die Schulschliessungen getan hätten. Dabei geben die Durchschnittswerte die teilweise grossen Unterschiede nur annähernd wieder und bewegen sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten sowohl auf Schüler- und Schülerinnen- als auch auf Lehrpersonenseite auf einem ähnlichen Niveau.

---

## 5 Diskussion

Die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrpersonen deuten auf weitgehend positive Erfahrungen und Wahrnehmungen des Klassenmusizierens hinsichtlich der musikalischen und sozialen Entwicklung der SuS. Demgegenüber zeigen die Fragebogendaten ein gemischtes Bild. Es ist nach den zwei Projektjahren kein grundsätzlicher Trend zu erkennen, dass Aspekte wie Klassenklima, Schuleinstellung, Kooperation, Einfühlungsvermögen oder Ausdauer und Konzentration bei den SuS zugenommen haben. Während in einigen Klassen bei einigen Aspekten gerade vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt Verbesserungen festzustellen sind und somit eine vielversprechende Richtung eingeschlagen wurde, sinken diese Werte im zweiten Projektjahr wieder (z.B. beim Klassenklima gemessen durch den FEES, vgl. Kapitel 4.2.2, Abbildung 5). Dieses Muster ist bei mehreren Themen zu erkennen, daneben sind jedoch auch gänzlich andere Verläufe wie ein Absinken und wieder Ansteigen der Werte in den Grafiken ersichtlich. Im Durchschnitt zeigen sich häufig kaum Veränderungen über die drei Erhebungszeitpunkte. Eine statistische Auswertung zur allfälligen Feststellung von signifikanten Unterschieden einzelner Klassenwerte einerseits zwischen Klassen und andererseits zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten wurde im Rahmen dieser Studie nicht vorgenommen.

Die vermutete Steigerung des wahrgenommenen Schul- und Klassenklimas sowie des Sozial- und Lernverhaltens über die zwei Projektjahre kann daher nicht belegt werden, die Interpretation der Ergebnisse ist zudem schwierig. Dies trifft jedoch nur auf die Fragebogenuntersuchung zu. Die Interviews mit den Lehrpersonen und auch den SuS erwiesen sich als aussagekräftig und zeigen ein grundsätzlich positives Fazit. Es könnte vermutet werden, dass der unterschiedliche Fokus der Erhebungen eine Rolle spielt. Denn die Interviews bezogen sich hauptsächlich auf das Klassenmusizieren, während die Fragebogen das Verhalten der SuS in der Schule generell, also nicht nur im Klassenmusizieren erfassen. Doch auch diesbezüglich wurde in den Interviews angeführt, dass sich das Lernverhalten und die Leistungsbereitschaft im Klassenmusizieren in den meisten Fällen ebenso in anderen Fächern zeigen und umgekehrt – und dass somit von einer gewissen Vergleichbarkeit der Einschätzungen der Fragebogen- und Interviewdaten ausgegangen werden müsste. Der unterschiedliche Verlauf der Daten aus der Fragebogenerhebung spiegelt sich möglicherweise in den Interviews in den Einschätzungen der Lehrpersonen, die tendenziell eine gesteigerte Hilfsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und ein besseres Klima in den Klassen wahrnahmen, aber auch mangelnde Motivation und ungenügendes Übeverhalten (vgl. Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft; Kapitel 4.2.3, Abbildungen 12 und 13).

Deutlich erkennbar wird in den Interviews eine grundsätzliche Begeisterung und Unterstützung für das Klassenmusizieren. Die Lehrpersonen heben den Wert des gemeinsamen Musizierens hervor, verweisen unter anderem auf die Chancen, die sich Kindern aus sozial benachteiligten Familien bieten, und berichten über Kinder, die in der Musik aufblühen, während sie in anderen Schulfächern Schwierigkeiten haben.



Die Interpretation der Fragebogenergebnisse wird zusätzlich durch die bei einigen Dimensionen durchgängig hohen Werte der Kontrollklassen erschwert. Wie bereits erwähnt, entscheiden sich eventuell insbesondere Lehrpersonen mit «schwierigen» Klassen für die Teilnahme an einem solchen Projekt, weil sie sich die erwähnten positiven Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten der Kinder erhoffen. Somit wären die hohen Werte der Kontrollklassen nicht erstaunlich, da Lehrpersonen mit «einfachen» Klassen möglicherweise nicht am Projekt teilnahmen. Andererseits kann dies aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe auch bloss ein Zufall sein. So waren zwar relativ viele Klassen an den Erhebungen beteiligt, darunter waren aufgrund der Projektressourcen jedoch nur gerade zwei Kontrollklassen. Es kann spekuliert werden, dass eine insgesamt grössere Stichprobe mit entsprechend mehr Kontrollklassen aus noch mehr Schulen ein anderes Bild ergeben hätte.

Generell ist zur Stichprobe anzumerken, dass die Klassen nicht zufällig ausgesucht wurden, sondern dass die Lehrpersonen sich entweder zur Teilnahme gemeldet hatten oder – wie in Kriens – die ganze Schule beteiligt war. Je nach Schule bestanden unterschiedliche Bedingungen, in Horw zum Beispiel vergleichsweise gute finanzielle und personelle Voraussetzungen. Ein solch heterogenes Untersuchungssetting, wie es für Schulprojekte mit mehreren Schulen und Klassen häufig ist, führt zu vielen unbekanntem Variablen, die einen Einfluss auf die Ergebnisse haben können.

Ein weiterer kritischer Punkt liegt bei der fehlenden Beteiligung der Eltern an der Untersuchung. So wurde die Sicht der Eltern zwar indirekt über die Lehrpersonen und Kinder erfragt, eine direkte Befragung der Eltern konnte jedoch einerseits aufgrund der finanziellen Ressourcen aufseiten der Projektorganisation und andererseits aufgrund der dafür nötigen nochmals höheren Arbeitsbelastung der Lehrpersonen nicht realisiert werden. Selbstverständlich wäre die Sicht der Eltern auf das Projekt eine weitere wertvolle Komponente und im Sinne einer «Rundumsicht» wünschenswert gewesen. Andererseits hätte man hier aufgrund des sehr hohen Anteils an Familien mit Migrationshintergrund und wenig bis keinen Deutschkenntnissen auf Seiten der Eltern zusätzliche Schwierigkeiten gehabt und ohne eine Übersetzung allfälliger Befragungen eventuell nur die deutschsprachigen Eltern adäquat erreichen können.

Die sprachlichen Schwierigkeiten zeigten sich teilweise auch bei den SuS beim Ausfüllen der Fragebogen. Während in den Interviews ein individuelles Eingehen auf die Kinder möglich war, konnten die Lehrpersonen die Kinder beim Ausfüllen zwar unterstützen, aber es kann nicht garantiert werden, dass die SuS wirklich alle Fragen richtig verstanden haben. Dieser Punkt ist bei der Betrachtung der Ergebnisse und ihrer Aussagekraft zu berücksichtigen.

Ein grosses Fragezeichen bezüglich der Aussagekraft der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung setzen die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Da viele Klassen bei Projektbeginn zunächst Vorbereitungsarbeiten leisteten und erst gegen Mitte des ersten Semesters in der Klasse zu spielen begannen, dann gegen Projektende aufgrund der Schulschliessungen das Klassenmusizieren über lange Zeit ausgesetzt werden musste, dauerte das eigentliche Musizieren als Klasse nur circa 1.5 Jahre. Zwar konnten die Lehrpersonen in ihren Rückmeldungen zum dritten Erhebungszeitpunkt am Ende der zwei Projektjahre auf die Auswirkungen der Schulschliessungen und Schutzmassnahmen auf das Klassenmusizieren eingehen, jedoch war dies bei den Fragebogenerhebungen nicht möglich. Es ist fraglich, ob die Ergebnisse nicht anders ausgefallen wären, hätten normaler Unterricht und eine Fortführung der Bläserklassen im herkömmlichen Rahmen stattgefunden. Es ist zwar davon auszugehen, dass die veränderte Beschulung und das teilweise Ausfallen des Musizierens Auswirkungen hatten, in welchem Rahmen und Umfang ist allerdings kaum zu sagen. So könnten die Lehrpersonen beispielsweise die Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft zum dritten Erhebungszeitpunkt unter anderen Gesichtspunkten beurteilt haben und beispielsweise positivere Werte aufgrund der schwierigen Umstände vergeben haben. Auch sind Kooperation und Einfühlungsvermögen «aus der Ferne» sehr viel schwie-

riger zu beurteilen, und gerade die jüngeren Kinder haben sich mit allfälligen Kooperationen bzw. gemeinsamen Arbeitsaufträgen über die Distanz eventuell schwerer getan, wobei auch hier die Einschätzungen der Lehrpersonen eher höher waren als zu Beginn. Auch wenn die Beurteilungsgrundlage eigentlich das Verhalten der letzten vier Wochen (und damit der Präsenzunterricht) vor dem Ausfüllen der Fragebogen war (vgl. SSL und LSL), kann eine Beeinflussung durch die vorangegangenen Wochen nicht ausgeschlossen werden.

Durch die COVID-19-Pandemie ist es schwierig, insbesondere aus der Fragebogenerhebung verlässliche Schlüsse zu ziehen. Die Ergebnisse aus den Interviews erlauben jedoch gleichwohl einige Schlussfolgerungen und es bleibt festzuhalten, dass die Lehrpersonen und SuS das Klassenmusizieren gesamthaft als sehr wertvoll einschätzten und die SuS in musikalischer, persönlicher und sozialer Hinsicht vom gemeinsamen Musizieren profitiert haben.

---

## 6 Empfehlungen für zukünftige Klassenmusizierprojekte

Trotz der im vorangehenden Kapitel geschilderten Schwierigkeiten, können einige Empfehlungen zur Durchführung von Klassenmusizierprojekten ausgesprochen bzw. vorhandene Empfehlungen bestätigt werden. Im Folgenden werden diese zusammengefasst:

- Zweijährige Projektdauer wählen, die ein tiefes Eintauchen ermöglicht, jedoch auch für weniger zu begeisternde SuS eine sinnvolle Begrenzung darstellt
- Auch Klassen mit einem hohen Anteil an SuS mit Migrationshintergrund und/oder aus sozioökonomisch schwachen Familien auswählen, da diese besonders von derartigen Angeboten profitieren
- Da für ein erfolgreiches Teamteaching die Passung von Primarlehrperson und Musiklehrperson bedeutend ist, vorheriges Kennenlernen ermöglichen oder Teams sich selbst finden lassen (wo dies beispielsweise durch Bekanntschaften möglich ist)
- Ausreichend Zeit in die Anfangsphase vor dem eigentlichen Musizieren im Klassenverband investieren (Instrumente kennenlernen, im Instrumentenkarussell Instrumente ausprobieren, gegenseitiges Kennenlernen der Kinder und Lehrpersonen, Finden der Rollen im Teamteaching, Einfinden der Musiklehrpersonen im Klassensetting)
- Geeignete Räumlichkeiten in der Nähe der Klassenzimmer zur Verfügung haben (akustisch vorteilhafte Räumlichkeiten, die auch keine Lärmemissionen bei anderen Klassen verursachen; idealerweise zwei Räume für Registerproben in Halbklassen; genügend Platz zum Aufstellen der Stühle und Notenständer sowie zum Aus- und Einpacken der Instrumente; idealerweise mit eigenen Notenständern, Stühlen und Lagerungsmöglichkeiten für die Instrumente ausgestattet)
- Verteilung der Klassenmusizierlektionen im Stundenplan abwägen
  - Doppellektion mit den Vorteilen des längeren intensiven Arbeitens am Stück, der Zeiterparnis beim Einrichten und des Pausenzeitfensters für den Austausch zwischen Primar- und Musiklehrperson
  - Zwei einzelne Lektionen mit dem Vorteil des mindestens zweimaligen Spielens pro Woche, was eine kontinuierlichere Begleitung der SuS ermöglicht
- Mehrere Auftritte als Fixpunkte im Jahresplan vorsehen, da diese nachweislich die Motivation erhöhen und erhalten, den Sinn des Übens verdeutlichen und für alle Beteiligten Highlights sind

- Fixe Zeitfenster (idealerweise in Form vergüteter Lektionen) für die Planung des Unterrichts und den Austausch der Lehrpersonen vorsehen, da die Musiklehrperson nur punktuell an der Primarschule präsent ist
- Punktuell zusätzliche Registerproben oder Stützangebote mit weiteren Instrumentallehrpersonen ermöglichen, da eine einzige Musiklehrperson nicht für alle Instrumente eine umfassende Unterstützung leisten kann, der Lernprozess von SuS mit Schwierigkeiten damit gezielt gefördert wird und die Lehrpersonen entlastet werden können
- Eine enge Zusammenarbeit mit der Musikschule anstreben (Instrumentenkarussell und Registerproben mit Instrumentallehrpersonen, Einbindung der SuS in Musikschulensembles, gemeinsame Auftritte der Klassenmusizierklassen mit Musikschulensembles, Nutzung der Ressourcen der Musikschule und des Engagements der Lehrpersonen für ihre Instrumente, Möglichkeit einer Fortsetzung des Musizierens an der Musikschule nach Projektende)
- Weitere Musikangebote (idealerweise für SuS kostenlos) an der Primarschule ermöglichen und fördern, dies in Zusammenarbeit mit der Musikschule (beispielsweise Ensembles, die zusätzlich besucht werden können und direkt in der Primarschule stattfinden, womit allfällige Hemmschwellen durch Wege oder Kosten wegfallen)
- Nicht alleinigen Fokus auf das Instrumentalspiel legen, sondern auch Singen und musiktheoretische Inhalte mit dem Klassenmusizieren verknüpfen, unter anderem um die Erfüllung des Lehrplans zu erleichtern
- Die Schulleitung einbinden (sofern das Projekt nicht durch sie initiiert wurde), um Unterstützung (bei der Raumplanung und bei Fragen zur Erfüllung des Lehrplans) zu erhalten
- Eltern umfassend und regelmässig über das Projekt informieren (darunter auch über die Rechte bezüglich des Übens in Mietwohnungen, über allenfalls zur Verfügung stehende Überäumlichkeiten und Lagerungsmöglichkeiten für grosse Instrumente)
- Eine musikalische Schulkultur aufbauen (eine Fortsetzung des Klassenmusizierens mit denselben Lehrpersonen und an den gleichen Schulen anstreben, um die Erkenntnisse und Erfahrungen nutzbar zu machen; mehreren Klassen das Klassenmusizieren ermöglichen)

---

## 7 Literaturempfehlungen

Im Folgenden werden Hinweise zu weiterführender Literatur gegeben, die sich mit den Themen Klassenmusizieren, Bläserklassen und gemeinsames Musizieren auseinandersetzen und auf unterschiedliche Aspekte des obigen Berichts eingehen, so beispielsweise auf die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden auf Bläserklassenunterricht (Göllner, 2017), auf konzeptionelle Aspekte und die Thematik der Schulentwicklung mit Bläserklassen (Heß, 2017; Naacke, 2011), auf das Thema der Inklusion durch gemeinsames Musizieren (Herzog, 2018) und die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit tieferem sozioökonomischem sowie Migrationshintergrund hinsichtlich des musikalischen Lernens (Jordan, 2013; Lehmann-Wermser & Krupp-Schleusser, 2017), auf die Motivation im Bläserklassenunterricht (Bachmayer & Peter, 2011), auf die positiven Auswirkungen von musikalischer Bildung unter anderem auf das Selbstbewusstsein und prosoziales Verhalten (Crossick & Kaszynska, 2016) sowie auf die Vorteile des Klassenmusizierens für die Ausbildung musikpraktischer Kompetenzen (Pabst-Krueger, 2013). Diese Literaturauswahl ist als Anregung zur weiterführenden Beschäftigung mit der Thematik des Klassenmusizierens zu verstehen und nicht abschliessend.

Arendt, G. (2009). *Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts*. Wissner.

Bachmayer, T., & Peter, R. (2011). *Klassenmusizieren und Motivation*. Hochschule Luzern - Musik.  
[https://zenodo.org/record/31116/files/2011\\_2B\\_Bachmayer-Peter.pdf](https://zenodo.org/record/31116/files/2011_2B_Bachmayer-Peter.pdf)

- Bässler, H. (2011). *Mit Klassen musizieren: Popsongs, Samba oder Irish Folk - Arrangements fürs Klassenmusizieren. Tipps für reibungslose Abläufe beim Musizieren im Klassenzimmer. Experimentieren und analysieren: Warum sind zwei Takte von Beethoven so berühmt?* Schott.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.* Schott Musik International. <http://www.musikpaedagogik.de/pages/bastian.htm>
- Beach, N., Evans, J., Spruce, G., & Spruce, S. L. in E. G. (2010). *Making Music in the Primary School: Whole Class Instrumental and Vocal Teaching.* Routledge.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht: Geschichte - Gegenwart - Perspektiven.* Wissner.
- Coen, P.-F. (2016). Une étude sur les orchestres en classe de Genève. *Schweizer Musikzeitung*, 1/2, 27.
- Coen, P.-F., & Mora, G. (2015). *Evaluation des orchestres en classe de Genève. Rapport scientifique.* Haute école pédagogique.
- Crossick, G., & Kaszynska, P. (2016). *Understanding the value of arts & culture. The AHRC Cultural Value Project.* Arts & Humanities Research Council.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht: Eine qualitative Interviewstudie.* Waxmann Verlag.
- Hässig, S. (2010). *Wirkung des Klassenmusizierens auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Primarschule.*
- Herzog, M. (2018). Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren. In B. Clausen & S. Dressler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 77–89). Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-207262>
- Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen* (Bd. 5). Waxmann.
- Heß, F. (2005). Pauken statt „Pauken“. Überlegungen zur Nachhaltigkeit musikbezogenen Lernens durch Klassenmusizieren. In F. Hess (Hrsg.), *Zugänge zur Musik. Formen des Musik-Lernens von der Kindheit bis ins Alter* (S. 81–98). Bosse.
- Heß, F. (2013). ... dass einer fidelt... Klassenmusizieren als Motivationsgarant? Ergebnisse der Studie Musikunterricht aus Schülersicht. (2013). In A. Eichhorn & J. H. Keden (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikkulturen. Festschrift für Reinhard Schneider.* München: , S. 78-93. Allitera. [https://www.academia.edu/38179522/dass\\_einer\\_fidelt\\_Klassenmusizieren\\_als\\_Motivationsgarant\\_Ergebnisse\\_der\\_Studie\\_Musikunterricht\\_aus\\_Sch%C3%BClersicht\\_2013](https://www.academia.edu/38179522/dass_einer_fidelt_Klassenmusizieren_als_Motivationsgarant_Ergebnisse_der_Studie_Musikunterricht_aus_Sch%C3%BClersicht_2013)
- Jordan, A.-K. (2013). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“.* Waxmann Verlag.
- Jubiläumstiftung Musik Hug »Kind und Musik« (Hrsg.). (2012). *Klassenmusizieren. Wenn Kinder auf musikalische Entdeckungsreise gehen und spielend miteinander ans Ziel kommen.* Musik Hug.
- Kraemer, R.-D. (2013). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis in Schule und Musikschule* (3. Aufl). Wissner.
- Lampérth, I. (2020). *Klassenmusizieren aus heilpädagogischer Sicht. Erleben und musikalisches Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen.* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Lehmann-Wermser, A., & Krupp-Schleusser, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland.* <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/>
- Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern. *Diskussion Musikpädagogik*, 50, 12.
- Musikschule Konservatorium Zürich (Hrsg.). (o. J.). *Merkblatt Klassenmusizieren (Klamu) für Streicher- und Bläserklassen.* Abgerufen 22.03.2022, von <https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/schulen/aegerten/Downloads/Klassenmusizieren%20Info.pdf>
- Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg—Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie.* Lit Verlag.
- Oster, M. (1998). *Klassenmusizieren—Der neue Königsweg der Musikpädagogik?* Friedrich.

- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158–168). Cornelsen.
- Prantl, M. (2014). „Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik. In *Teilhabe und Gerechtigkeit*. (S. 159–173). Waxmann.  
[http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12382/pdf/AMPF\\_2014\\_Band\\_35\\_Prantl\\_Die\\_Musikschule\\_im\\_Klassenzimmer.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12382/pdf/AMPF_2014_Band_35_Prantl_Die_Musikschule_im_Klassenzimmer.pdf)
- Regniet, M. D. (2014). *Chorklassenunterricht: Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen einer zweijährigen Längsschnittstudie*. Die Blaue Eule.
- Ringel, M. (2008). *Klassenmusizieren: Eine Klasse wird zur Band*. Schöningh.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? : Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen: Beiträge des Münchner Symposions 2005*. Allitera-Verl.
- Schilke, A.-C. (2016). *Musizieren im Klassenverband: Der Einfluss kooperativer Lernformen auf den Musikunterricht*. Diplomica Verlag.
- Schuhmacher, M. (2017). Die Bläserklasse. *Musik & Bildung, 1*, 58–59.
- Verbücheln, E.-M., & Ahlers, M. (2021). *Entwicklungsteam im ZZL-Netzwerk: Kompetenzorientierter Unterricht Musik*. <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/index/index/year/2021/docId/1163>
- Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht? : Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen; Beiträge des Münchner Symposions 2005*. Allitera Verlag.  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-38698>
- Wallbaum, C. (2012). Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. In M. Pabst-Kueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen: Praxis—Konzepte—Perspektiven* (S. 64–77). Lugert.  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-112723>
- Wehrli Wutzl, B. (2016). *Klassenmusizieren. Grundlagen und verschiedene Modelle*. [Masterarbeit, Zürcher Hochschule der Künste.]. <http://www.emuseum.ch/de/objects/190702/klassenmusizieren>

---

## 8 Quellen

- Eder, F., & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. Bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2013). LSL. Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2014). SSL. Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Hogrefe.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Beltz Test GmbH.

---

## 9 Tabellenverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Tabelle 1: Zeitplan der Fragebogenerhebung..... | 16 |
|---|----|

---

## 10 Abbildungsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Abbildung 1: Klassenklima (LFSK).....                   | 18 |
| Abbildung 2: Schulklima: Strenge-Kontrolle (LFSK) ..... | 19 |
| Abbildung 3: Schulklima: Wärme (LFSK) .....             | 20 |

|   |    |
|---|----|
| Abbildung 4: Wohlbefinden in der Schule (LFSK) .....                | 21 |
| Abbildung 5: Klassenklima (FEES) .....                              | 23 |
| Abbildung 6: Gefühl des Angenommenseins (FEES) .....                | 24 |
| Abbildung 7: Schuleinstellung (FEES) .....                          | 25 |
| Abbildung 8: Kooperation (SSL) .....                                | 27 |
| Abbildung 9: Kooperation (LSL) .....                                | 27 |
| Abbildung 10: Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft (SSL) ..... | 28 |
| Abbildung 11: Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft (LSL) ..... | 29 |
| Abbildung 12: Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (SSL) .....     | 30 |
| Abbildung 13: Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (LSL) .....     | 31 |
| Abbildung 14: Konzentration (SSL) .....                             | 32 |
| Abbildung 15: Konzentration (LSL) .....                             | 33 |